



El Basic Design en la consolidación del diseño en España.

Basic Design in the consolidation of design in Spain.



Eugenio Vega Pindado

Confederación de Escuelas de Artes Plásticas y Diseño

info@eugeniovega.es

Artículo original
Original Article

Correspondencia
Correspondence

info@eugeniovega.es

Financiación
Fundings
Sin financiación

Recibido
Received
11/10/2024
Aceptado
Accepted:
10/12/2024

Publicado
Publicado
28/12/2024

Cómo citar este trabajo.
How to cite this paper:
Vega Pindado, E. (2024). El Basic Design en la consolidación del diseño en España. *I+Diseño. Revista de Investigación y Desarrollo en Diseño*, 19.

DOI: 10.24310/ idiseo.19.2024.20662

Resumen

El presente artículo se ocupa de las transformaciones sufridas por la enseñanza del diseño a partir del cambio económico impulsado en los años sesenta. En tal sentido, trata de cómo la incapacidad del sistema público para adaptarse a estas transformaciones hizo inevitable que las escuelas privadas tomaran ventaja frente a un Ministerio que solo supo reaccionar prohibiéndoles que otorgasen titulaciones oficiales. Por otra parte, el formalismo bauhausiano y el Basic Design modelarían las escuelas de nueva creación y los centros públicos cuyas enseñanzas fueron reformadas años más tarde. La renovación de los planes de estudios de las enseñanzas relacionadas con el diseño dio sus primeras señales con la Ley General de Educación de 1970. La transición no solo estableció un régimen parlamentario, también impulsó un proceso de modernización vinculado a la integración en las instituciones europeas. En ese contexto, el diseño fue esencial para la supervivencia de muchas dinámicas económicas iniciadas durante el franquismo con una apariencia renovada. Desgraciadamente, la influencia del formalismo en la enseñanza del diseño evitó un desarrollo integral más acorde con las necesidades de un país sometido a importantes transformaciones. Ello afectó a la presencia social del diseño durante décadas.

Palabras clave: Basic Design, Formalismo, Diseño, Enseñanza del diseño, Bauhaus, España

Abstract

This article deals with the transformations suffered by design education as a result of the economic change that took place in the 1960s. In this sense, it deals with how the inability of the public system to adapt to these transformations made it inevitable that private schools would take advantage of a Ministry that only knew how to react by prohibiting them from granting official qualifications. On the other hand, Bauhaus formalism and Basic Design would shape the newly created schools and public centres whose teachings were reformed

years later. The renewal of the curricula of design-related teachings coincided with the General Education Law of 1970. The transition not only established a parliamentary regime, it also promoted a process of modernisation linked to integration into European institutions. In this context, design was essential for the survival of many economic dynamics initiated during Franco's regime with a renewed appearance. Unfortunately, the influence of formalism on design education prevented a comprehensive development more in line with the needs of a country undergoing major transformations. This affected the social presence of design for decades.

Key words: Basic Design, Formalism, Design, Design Education, Bauhaus, Spain.

Tras el Plan de Estabilización de 1959, la economía española dio muestras de una singular contradicción (Tamames, 1986). Aunque la producción industrial crecía a un ritmo muy intenso, la innovación era tan escasa que no favorecía la expansión del diseño (Mañá, 1971, 60). Muchos productos industriales eran meras réplicas de modelos extranjeros lo que suponía un importante coste en concepto de royalties. En ese contexto de desordenado desarrollo industrial surgieron prácticas de diseño que se distinguían por cómo se habían formado quienes practicaban la profesión.



Figura 1.

La compañía Seat fabricó automóviles a partir de modelos italianos de la firma Fiat, en general, inframotorizados. En la imagen, un Seat 1400 circulando como taxi por las calles de Barcelona en 1960. Fotografía de Harry Po, Nationaal Archief. Imagen de dominio público.

La formación de los diseñadores

Ante la ausencia de escuelas especializadas en diseño, muchos de sus profesionales aprendieron el oficio sobre la marcha. Esto no sucedió solo en España. En Estados Unidos era frecuente que se contratase a titulados en artes, sin conocimientos sobre la industria, que completaban su formación trabajando en proyectos reales (Katz, 2020, 6).

Muchos otros intentaron recuperar la tradición del GATEPAC y las experiencias que había promovido el racionalismo arquitectónico antes de la guerra. No deja de ser significativo que fueran arquitectos quienes ocuparan la dirección de numerosas escuelas de Artes y Oficios.

Pero, como explicaba Durán Lóriga, la arquitectura, desconectada de la industria, ponía un excesivo énfasis en los aspectos formales y consideraba el diseño como una actividad secundaria para la que no era necesaria una formación específica (Durán Lóriga, 1972, 4).

Estaban también quienes habían estudiado en las escuelas de Artes Aplicadas, aunque en ninguna de ellas hubieran podido graduarse como diseñadores (Real Decreto, 24 de julio de 1963). En las escuelas aprendían procedimientos y destrezas imprescindibles para estos oficios (como el dibujo y el modelado) y mantenían un contacto directo con los materiales y los procedimientos que les daban forma.

Por último, a partir de mediados de los años sesenta, unos cuantos pudieron estudiar en las pocas escuelas privadas abiertas en Barcelona. Sus enseñanzas ofrecían especialidades de diseño gráfico, industrial e interiorismo, inspiradas en modelos europeos que remitían, en gran medida, a la Bauhaus. (Mañá, 1971, 60). Quienes terminaban esos estudios no recibían ninguna titulación porque el Estado no reconocía esas enseñanzas como oficiales.

Por otra parte, aunque la formación debía completarse ejerciendo el oficio, no existía un sistema de prácticas que articulase esa transición con la práctica profesional. Solo las Universidades Laborales y los centros adscritos al Ministerio de Trabajo (1955) contaban con medios para ello (Delgado, 2005, 248).

Contradicciones de la política educativa

Como era inevitable, las escuelas de diseño surgieron tomando como modelo las enseñanzas artísticas, las únicas que proporcionaban una estructura sobre las que construir algo nuevo. En toda Europa la frontera con las artes era tan débil que las nuevas escuelas nacieron en el marco de tradiciones académicas más o menos consolidadas. España no podía ser una excepción.



Figura 2.

Salas de trabajo de la Universidad Laboral de Toledo inaugurada en 1972. Fotografía de Juan Miguel Pando Barrero. Instituto del Patrimonio Cultural de España. Ministerio de Cultura.

En aquel contexto, lo más sorprendente fue la longevidad de la enseñanza oficial de Artes y Oficios aprobada en 1910 y que estuvo en vigor hasta 1963. Además, las escuelas y sus docentes tuvieron que soportar el apoyo que recibieron las Escuelas Técnicas Superiores y las Universidades Laborales del Ministerio de Trabajo. En su disposición final primera, la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955 señalaba que «la formación profesional artesana continuará encomendada a las escuelas de Artes y Oficios Artísticos». Pero, añadía que «la extensión de dichas enseñanzas y la iniciativa y desarrollo de aquellas de directo interés gremial o corporativo se confían especialmente a la Organización Sindical» (Ley sobre Formación Profesional Industrial, 1955). En todo caso, la existencia de las enseñanzas de Artes Aplicadas fue relevante incluso en

los años de rápida industrialización; entre los argumentos para que Citroën se instalase en Vigo se destacaba la existencia de una escuela municipal de Artes y Oficios que podría contribuir a la formación de sus futuros trabajadores (Fernández Amil, 2022).

Las cuatro escuelas superiores de Bellas Artes (Barcelona, Madrid, Sevilla y Valencia) vivían al margen de cualquier cosa que no fuera su propia tradición académica. Por otra parte, aunque las escuelas de Arquitectura no eran el marco más adecuado para impulsar el diseño, tuvieron una posición destacada porque contaminaron el debate sobre el diseño con sus propias obsesiones (Durán Lóriga, 1972). En ese panorama, la aparición de Elisava fue un hecho excepcional que merece ser destacado.

En toda Europa la frontera con las artes era tan débil que las nuevas escuelas nacieron en el marco de tradiciones académicas más o menos consolidadas. España no podía ser una excepción.

El impacto de las Universidades Laborales

Las Universidades Laborales, abiertas a partir de 1955, fueron el resultado de una iniciativa del Ministerio de Trabajo para crear una red educativa inspirada en los principios de nacional sindicalismo. Mediante una Orden de los Ministerios de Educación Nacional y de Trabajo se aprobó su Estatuto donde se establecía el ceremonial de la vida escolar con el izado de banderas y otros actos de inspiración falangista. Pero lo más significativo eran sus medios técnicos: cada centro dispondría de una emisora de radio y de un periódico para que los alumnos hicieran prácticas y difundieran sus actividades (Estatuto de las Universidades Laborales, 1956).

Durante los años del crecimiento económico, el franquismo vio en las Universidades Laborales un instrumento para atender las necesidades de la industria. En 1966, Rodríguez de Valcárcel, por entonces Vicesecretario General del Movimiento, señaló que «los procesos de crecimiento y desarrollo necesitan del firme control de unos principios políticos y sociales, de una actitud revolucionaria que los encauce y guíe, que asegure que dichos procesos van a estar al servicio de la comunidad» (Rodríguez de Valcárcel, 1966, 12). Como era previsible, la expansión de las Universidades Laborales terminó con la muerte de Franco. Un Real Decreto Ley de 1978 las transfirió a la Administración Institucional del Estado.

Las experiencias educativas en la Europa de la posguerra

La aparición en Barcelona de escuelas privadas de diseño y la reforma, por parte del Ministerio de Educación, de las enseñanzas de Artes y Oficios representaron respuestas bien distintas a las señales de cambio provocadas por el crecimiento económico.

Las nuevas escuelas privadas pretendieron instaurar un modelo hasta entonces desconocido en España. La referencia a la Hochschule für Gestaltung de Ulm, presente en el origen de Elisava y, en menor medida, en otras experiencias catalanas, ha de valorarse en su justa medida. Las nuevas escuelas privadas no asumieron, salvo en algunos aspectos, la peculiar estructura de Ulm. Por su parte, la reforma de las enseñanzas de Artes y Oficios fue una respuesta tardía al abandono que arrastraban desde el final de la guerra. Esa lamentable situación queda de manifiesto en el texto preliminar del Decreto 2127, de 24 de julio de 1963, que derogaba la normativa promulgada en 1910 y en la que el propio Ministerio reconocía el inmenso retraso con que tomaba una decisión tan necesaria.

En definitiva, dos de las experiencias educativas más relevantes en la Europa de entonces, la HfG Ulm y el Basic Design, ejercieron una influencia decisiva en todo el continente, no solo en España. Ambas guardaban relación con la Bauhaus en la medida en que reconocían en ella el punto de partida para cualquier reforma, pero suponían también una revisión crítica de sus métodos (Hamilton, 1959). Un tercer referente, el Design Methods Movement pretendía proporcionar instrumentos para las actividades del diseño (Langrish, 2016, 3) pero era imposible, dado el escaso desarrollo de las escuelas españolas, que hubiera podido tener alguna influencia en aquellos años.

Ulm como referencia y modelo

La Hochschule für Gestaltung, abierta en Ulm en 1953, se caracterizó por la diversidad de planteamientos educativos que convivieron en ella. El debate académico derivó pronto en un enfrentamiento entre las facciones que se formaron en torno a Max Bill y Otl Aicher, impulsores de la HfG en sus inicios (Spitz, 2002, 186). La primera intención, con Bill como director, era revivir el Vorkurs de la Bauhaus para lo que invitó a Ulm a Josef Albers y Johannes Itten, que dieron cursos junto a otros docentes vinculados a la Bauhaus (Spitz, 2002, 156). Klaus Krippendorff, alumno en la HfG y más tarde profesor en la Universidad de Filadelfia,

En definitiva, dos de las experiencias educativas más relevantes en la Europa de entonces, la HfG Ulm y el Basic Design, ejercieron una influencia decisiva en todo el continente, no solo en España.

recordaba los contenidos formalistas del Grundlehre (el curso básico de la HfG) donde Helene Nonné-Schmidt «enseñaba teoría del color usando acuarelas para pintar zonas superpuestas con colores básicos, creando así diferentes tonalidades» (Krippendorff, 2008, 56).

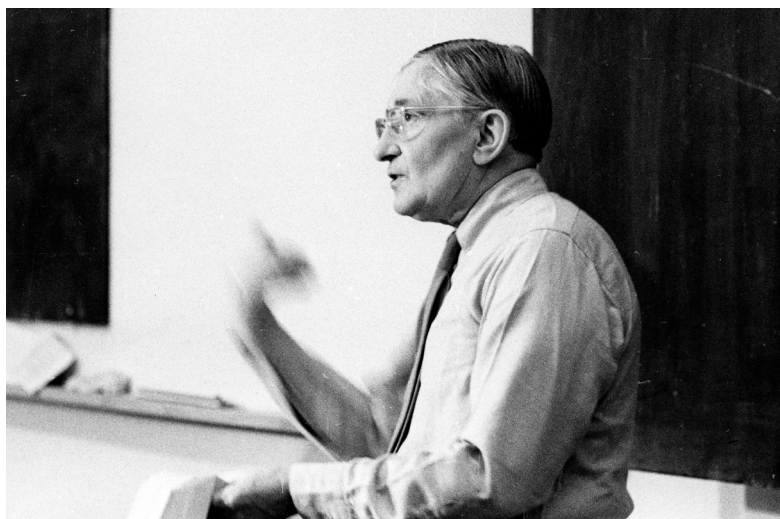


Figura 3.

Josef Albers impartiendo clase en la Hochschule für Gestaltung de Ulm en 1955 como profesor invitado. Fotografía de Hans Conrad. Museum Ulm HfG Archiv (CC BY-NC-SA).



Figura 4.

Christian Staub durante una clase práctica en el departamento de Información de la Hochschule für Gestaltung de Ulm en 1958. Fotografía de Wolfgang Siol. Museum Ulm HfG Archiv (CC BY-NC-SA).

La referencia a la Bauhaus perdió fuerza en 1957 cuando Aicher y Maldonado forzaron la salida de Max Bill (Spitz, 2002, 187) e impusieron una enseñanza más vinculada a la profesión del diseño. Ello se manifestó en la creación de los grupos de desarrollo, una colaboración con empresas privadas e instituciones públicas en la que participaban profesores y alumnos (Bonsiepe, 2019). Además, fue necesario incorporar materias, por entonces poco definidas, como semiología, sociología o cibernética, vinculadas al contexto social del diseño. Por otra parte, los impulsores de esta alternativa hubieron de enfrentarse a un tercer grupo representado por docentes como Horst Rittel, Hanno Kesting o Gert Kalow que defendían una tradición universitaria que desbordaba los límites del diseño. Todas estas facciones estaban enfrentadas en una lucha por el control de la escuela.

En tales circunstancias, no era fácil que los docentes de otros países pudieran sacar conclusiones útiles sobre la esencia de aquella compleja experiencia. Jordi Pericot aseguraba haber visitado la escuela para rehacer el plan de estudios de Elisava en 1968 (Pinto, 2014). Otro de los interesados en aquella experiencia fue Richard Hamilton. Tras visitar la escuela en 1959, concluyó que «la mayor diferencia entre la Hochschule für Gestaltung y cualquier otra escuela de diseño en el mundo es, precisamente, su rechazo a los principios que dieron a la Bauhaus su razón de ser» (Hamilton, 1959).

Por otra parte, Ulm, una escuela privada necesitada del dinero público, no fue reconocida como institución universitaria por el departamento de educación de Baden-Wurtemberg porque gran parte de sus docentes no estaban en posesión de una titulación superior, requisito imprescindible para su integración (Spitz, 2002, 317). A pesar de todo, la HfG alcanzó un prestigio internacional que llevó a Ulm a estudiantes de todo el mundo, atraídos por la mezcla de innovación educativa y tradición bauhausiana. Sin embargo, casi la mitad de ellos no terminaron sus estudios y, en su gran mayoría, expresaron opiniones negativas sobre la escuela y sus docentes (Spitz, 2002, 19). De los 637 alumnos matriculados en Ulm, 238 no permanecieron más de un año, 173 estuvieron hasta tres años, y solo 226 lo hicieron los cuatro años que duraba el plan de estudios (Spitz, 2002, 19).

El ejemplo de la HfG hizo creer que era posible sobrevivir sin reconocimiento oficial, como hicieron en Barcelona Elisava, Eina y, en menor medida, Massana. Al no ser una profesión regulada, el diseño podía practicarse al margen de las titulaciones oficiales, pero ese princi-

pio no servía para su enseñanza. Muchas de las escuelas catalanas consiguieron sobrevivir porque mostraron más cohesión interna que Ulm para resistir las dificultades ocasionadas por la falta de reconocimiento oficial.

La influencia del Basic Design

La segunda experiencia que conmocionó la enseñanza de las artes y el diseño en España y en Europa, el Basic Design, era menos ambiciosa, pero tuvo mayor repercusión. Se limitaba a adaptar el Vorkurs, el curso preliminar de la Bauhaus, para su integración en las escuelas de Arte y Diseño del Reino Unido. Lo más relevante de aquella reforma es que acabó con los métodos basados en las destrezas que el National Diploma in Design consideraba imprescindibles para lograr una adecuada formación (Crippa y Williamson, 2013). En cierta forma, la influencia de la Bauhaus se limitaba a proporcionar a todas estas iniciativas una orientación formalista que las conectara con las vanguardias. Poco se sabía de la Bauhaus en Gran Bretaña donde apenas circulaban algunas traducciones de los libros publicados por sus profesores más conocidos. La Bauhaus era, ante todo, un estímulo para cualquier iniciativa, algo distinto a lo ya conocido. Los alumnos hacían ejercicios a partir de un limitado repertorio de elementos (el punto, la línea, el plano, el color y las relaciones entre ellos), sin ningún propósito concreto.

Mientras el Vorkurs tan solo pretendió modificar el plan de estudios de la Bauhaus, ese propósito se extendió en Gran Bretaña a todas las escuelas de arte. Ante esa situación, cada docente hacía lo que sabía, lo que podía, o lo que le dejaban hacer por lo que, en la práctica, la actividad pedagógica variaba en sus contenidos según donde se impartiera. En muchas escuelas

se aferraban a métodos tan conocidos como el dibujo del natural. En otros, esa tradición fue sustituida por una gramática moderna, tal cual parecían haberla entendido en la Bauhaus. Sin embargo, la superación de ese curso no implicaba la admisión en la enseñanza superior que conducía a la obtención del Diploma in Art and Design. Había por medio una prueba que dejaba fuera a muchos alumnos (Westley, 2013, 17).

Por otra parte, para mantener la autoridad académica ante los alumnos en aquella nueva situación era necesaria una trayectoria profesional reconocida, lo que llevó a una creciente contratación de artistas prestigiosos. En 1970, un informe reconocía que la contratación de artistas y diseñadores externos garantizaba una enseñanza capaz de abordar los nuevos planteamientos educativos (National Advisory Council on Art Education, 1970, 45). En realidad, aquella política fue vista como una imposición a la que no pudieron negarse los profesores, muchos de los cuales no llegaron a comprender lo que estaban haciendo. El Basic Design tuvo un gran impacto porque su aplicación no afectaba a la estructura de los centros y, en consecuencia, no hubo escuela europea que no asumiera, en mayor o menor medida, sus fundamentos. Su metodología llegó

Figura 5.

Arriba, Richard Hamilton impartiendo clase en la School of Art de Newcastle hacia 1962; abajo, Victor Pasmore corrigiendo ejercicios de los alumnos en la parte final del curso. En la pared pueden observarse los ejercicios realizados por los alumnos. Cortesía de Richard Yeomans.



a España con los discutibles resultados que hubiera previsto cualquiera que conociese bien la experiencia británica.

Reyner Banham se mostraba sorprendido por el hecho de que «ideas establecidas antes de 1928, cuando Gropius y los suyos abandonaron la Bauhaus, tuvieran relevancia treinta años después hasta el punto de ser aplicadas de manera sistemática» (Banham, 1971, 172). En definitiva, como recordaba Yeomans, la masiva difusión del Basic Design llevó «a un nuevo academicismo en cuanto se desvinculó de sus raíces creativas» (Yeomans, 2016, 9).

Las escuelas privadas ante el vacío institucional

Los primeros intentos para dar forma a una escuela de diseño ajena a las artes y los oficios tuvieron lugar en Barcelona. En 1951, el denominado Grup R, creado e integrado por Antoni de Moragas y Oriol Bohigas, impulsó la apertura de la escuela de arte del FAD. Esta primera tentativa no puede entenderse sin tener en cuenta los cambios que experimentó el diseño en la España de entonces.

En 1955, con la intención de crear una entidad que aglutinase a los diseñadores se estableció en Madrid la Sociedad de Estudios sobre el Diseño Industrial (SEDI), impulsada por Carlos de Miguel, director entonces de la revista Arquitectura (Capella y Larrea, 1991, 21). En 1957, los miembros del Grup R impulsaron el Instituto de Diseño Industrial de Barcelona, una propuesta desautorizada por el Gobierno Civil que se negó a su registro: si los diseñadores pretendían defender su profesión, debían hacerlo en el marco de la Organización Sindical (Giralt-Miracle, 1971, 49). Ante esta negativa, Moragas, Bohigas y André Ricard buscaron el apoyo del Fomento de las Artes Decorativas, una organización tolerada por el franquismo. En consecuencia, en 1960, consiguieron crear ADI FAD, Asociación de Diseñadores Industriales del Fomento de las Artes Decorativas. ADI FAD entraría a formar parte en 1961 del ICSID (International Council of Societies of Industrial Design) (Julier, 1991, 33).

En 1951, el denominado Grup R, creado e integrado por Antoni de Moragas y Oriol Bohigas, impulsó la apertura de la escuela de arte del FAD.

Elisava, primera escuela de diseño

La escuela Elisava nació en 1961 como una escuela de arte, algo habitual en un tiempo en que la palabra diseño carecía de significado para la opinión pública. La escuela surgió al amparo del Centro de Influencia Católica Femenina que, gracias a la protección de la iglesia, pudo desarrollar sus actividades con cierta libertad. Al frente estaba María Rosa Farré Escofet, vinculada a la industria cerámica y a la arquitectura barcelonesa. Gracias a su posición, había creado una escuela «para poner en contacto a la mujer de grupos sociales vinculados a las profesiones liberales con las corrientes culturales y religiosas contemporáneas y estudiar la problemática de la promoción humana, profesional, cívica y eclesial de la mujer» (Pinto, 2014, 27). De forma algo parecida a como sucedió en Ulm, que intentó en sus inicios ser una escuela de política y sociología, la idea de una institución educativa de carácter genérico derivó en algo tan difícil de definir como era entonces una escuela de diseño. Y del mismo modo que en Ulm, Elisava puso en marcha un plan de estudios que no sería reconocido oficialmente.

Pocos años después, la escuela entró en crisis y se produjo una ruptura cuyos motivos son difíciles de explicar. Las discrepancias surgidas a partir de un incidente con el profesor Román Gubern provocaron en 1967 la salida de Elisava de varios docentes que formarían poco después la escuela Eina, entre los que estaba el propio director Ràfols-Casamada. La crisis obligó a una completa reorganización de Elisava. Fue entonces cuando Jordi Pericot se hizo cargo de la dirección. Según su testimonio, para elaborar el nuevo plan de estudios habría visitado la Hochschule für Gestaltung de Ulm en 1968, poco antes de que la escuela fuera cerrada. La enseñanza de Elisava se articuló entonces a partir de la combinación de materias teóricas (teoría de la forma, del diseño y de la comunicación) con otras prácticas (taller de volumen, dibujo artístico) que convergían todas ellas en el área de proyectos (Pinto, 2014,

81). El formalismo del Basic Design tuvo una presencia creciente, sobre todo, en las asignaturas artísticas y de proyectos, como ocurrió en toda Europa.

Elisava introdujo novedades que hubieran sido imposibles en las escuelas de Artes y Oficios, limitadas por una legislación obsoleta y una gestión más rígida. Sin embargo, Pericot se vio obligado a corregir su propósito con el fin de proporcionar a los alumnos el título oficial que se obtenía mediante un examen de reválida en la Escuela de la Llotja, dependiente del Ministerio de Educación (Pinto, 2014, 82).

La creación de la escuela Eina

En la lista de docentes publicada en un folleto informativo aparecido en 1972, se incluyen figuras tan conocidas como Oriol Bohigas, Román Gubern, Alexandre Cirici Pellicer, Xavier Miserachs, Jordi Solé Turá o Xavier Rubert de Ventós.

La escuela Eina fue abierta en 1967 como consecuencia de la crisis producida en Elisava (Arxiu Eina, 2023). Los propósitos de la institución pretendían una relación más intensa con las artes que la que caracterizó a Elisava. En la lista de docentes publicada en un folleto informativo aparecido en 1972, se incluyen figuras tan conocidas como Oriol Bohigas, Román Gubern, Alexandre Cirici Pellicer, Xavier Miserachs, Jordi Solé Turá o Xavier Rubert de Ventós. La escuela contó también con el diseñador suizo Yves Zimmermann, importante colaborador de la editorial Gustavo Gili (Paradis, 2012). Al frente de todo ellos estuvo Ràfols-Casamada, hasta hacía poco tiempo, director de Elisava.

Eina promovió iniciativas que podían interpretarse como un rechazo al funcionalismo de Ulm y una clara inclinación por el sincretismo de la Bauhaus. Jordi Maña afirmaba que Eina se apartaba de la tradición de las Artes Aplicadas con la intención de entender el diseño como una actividad equiparable a las de arquitecto o ingeniero:

La ideología de la escuela se configura a través del diálogo entre profesores y alumnos y de factores tales como los valores culturales: el descubrimiento de todo aquello que influye en la transformación de la cultura, como es la crisis del racionalismo: la valoración de lo no cuantificable y la consideración de los valores simbólicos del objeto (Maña, 1971, 59).

Durante sus primeros años, sus actividades incluían publicaciones, happenings, seminarios y debates en un ambiente claramente alternativo (Julier, 1991, 33). En los años setenta, Eina asumió las tendencias posmodernas que la alejaban necesariamente de lo que se entendía por una escuela de diseño, diluyó la frontera entre disciplinas y asimiló el pensamiento estructuralista dominante. Desde esa perspectiva, se incluyeron prácticas culturales ubicadas en la frontera entre arte y diseño que «suponían la preeminencia de la idea sobre el objeto» (Costa, 2011, 1), un propósito tan pretencioso como indefinible.

Eina entendía la enseñanza del diseño como una revisión crítica de las artes donde las fronteras entre las especialidades eran muy difusas (Ràfols, 1987, 11). En todo caso, la escuela no tuvo más remedio que adoptar un modelo acorde al mercado educativo para garantizar su supervivencia.

La reconversión de la Escola Massana

La Escola Massana, abierta en 1929 ha sido durante décadas una institución dependiente del Ayuntamiento de Barcelona. Debido a ello, mientras Josep María de Porcioles ocupaba la alcaldía (1957-1973), comenzó a impartir especialidades de Artes Aplicadas al adquirir la condición de semioficial gracias a un decreto de mayo de 1966 por el que fue aprobado su plan de estudios (Decreto, 5 de mayo de 1966). La escuela podía impartir las mismas enseñanzas que los centros oficiales pero sus alumnos debían superar una revalida en la Escuela de la Llotja.

Todo ello no impidió que Massana, al igual que Elisava y Eina, implantara además enseñanzas de diseño sin reconocimiento oficial. En 1966 creó las especialidades de diseño industrial y de interiores, que tenían «por misión la adquisición y divulgación de los conceptos de forma, color, función, ergonomía y uso para su plasmación e integración en el ambiente



Figura 6.

Anverso y reverso de un tríptico publicado por la Escuela EINA en 1967 con información sobre las enseñanzas impartidas. Arxiu Escola Eina.



Figura 7.

A la izquierda, diagrama con el plan de estudios de algunas de las especialidades de Artes Aplicadas autorizadas para el curso 1963-64. A la derecha, cartel publicado por la Dirección General de Bellas Artes para promocionar las enseñanzas impartidas en el curso 1967-68. Ministerio de Educación y Ciencia.



humano». Aunque pueda parecer sorprendente, una proposición tan modesta pretendía que quienes cursaran aquellas enseñanzas salieran «plenamente capacitados para ejercer las nuevas profesiones del diseño» (Mañá, 1971, 60). El formalismo inspiraba, de una forma poco definida, la práctica de las asignaturas del primer año.

El principal problema de las tres escuelas era encontrar docentes capaces que tuvieran, además, experiencia profesional. En opinión de Jordi Mañá, estas escuelas, que se consideraban a sí mismas depositarias de una tradición anterior al franquismo, se enfrentaban a un dilema difícil de resolver: o aceptaban formar parte de un sistema “que impondría condiciones” (Mañá, 1971, 60) para poder conceder títulos (por otro lado, de escaso valor en aquella época), o sobrevivían gracias a sus conexiones con el incipiente sistema formado por profesionales, empresas e instituciones.

La peculiar reforma de las escuelas de Artes y Oficios

En aquellos años, las escuelas de Artes y Oficios, que mostraban claras señales de desconexión con la realidad, se enfrentaban a un futuro incierto, no tanto porque no tuvieran alumnos, que siempre fueron muy numerosos, sino porque no encontraban su sitio en el sistema educativo. De algún modo, las escuelas habían terminado convertidas en centros de for-



Figura 8.

Sección décima de la Escuela de Artes Aplicadas de Madrid poco después de terminada su construcción en 1966. Fue el último edificio construido para estas enseñanzas en la capital de España. Fotografía de autor desconocido. Ministerio de Educación y Ciencia. Archivo de la Escuela de Arte La Palma. Imagen de dominio público.

mación vocacional sin capacidad para otorgar titulaciones que dieran acceso a la universidad ni respondieran a perfiles profesionales que encajaran con el mercado laboral. Por otra parte, muchas de sus especialidades, vinculadas a la artesanía, pertenecían a un tiempo que estaba a punto de desaparecer. Sin embargo, las escuelas nunca tuvieron una política común por lo que, necesariamente, reflejaban las peculiaridades del entorno en que surgían. Debido a su extensa red y su matrícula prácticamente gratuita, eran en la única alternativa para quienes querían cursar enseñanzas artísticas allí donde no había escuelas superiores de Bellas Artes.

La reforma de las Escuelas de Artes y Oficios se materializó en el Decreto 2127, de 24 de julio de 1963, que tenía por objetivo modernizar los centros y aprobar unas enseñanzas acordes con las necesidades de la sociedad industrial impulsada por el cambio económico de 1959. El Ministerio de Educación procedió a cambiar la denominación de las Escuelas de Artes y Oficios que, a partir de entonces, serían conocidas como Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos y a reformar las enseñanzas aprobadas en 1910.

En todo caso, no puede afirmarse que los cambios respondieran a las necesidades del país. Además de llegar con mucho retraso, fueron impermeables a las innovaciones que tenían lugar en Europa. Las especialidades aprobadas mostraban incoherencias llamativas. Así, por ejemplo, la familia profesional de Diseño, Delineación y Trazado Artístico incluía la especialidad de Diseño junto a otras tan difíciles de definir como Trazado y Calcado, que más parecían actividades de aprendizaje.

A pesar de los cambios, muchos centros mantenían fuertes vínculos con oficios que la sociedad industrial se estaba llevando por delante. La reforma de 1963 era, en cierto modo, una contrarreforma que permitió a ciertos sectores del Ministerio (y de las escuelas) proteger algunas tradiciones educativas enraizadas en el pasado. Lo peor fue que dejó sin resolver el problema de unas titulaciones que no daban acceso a ningún otro nivel educativo que no fuera aquel que ya se estaba cursando.

A pesar de todo, no debe pensarse que en ese tiempo no se produjeran iniciativas relevantes. Entre sus docentes había personas de gran formación, con capacidad y disposición para impulsar iniciativas notables. Esta suerte de innovación informal fue una de las mayores virtudes de las escuelas hasta su plena integración en el sistema educativo.

[...] las escuelas nunca tuvieron una política común por lo que, necesariamente, reflejaban las peculiaridades del entorno en que surgían.

Sin embargo, cuando algunas de esas iniciativas intentaron formalizarse legalmente, no tuvieron el respaldo necesario. En 1965 comenzó a debatirse un proyecto para impartir un bachillerato de artes que sirviera para formar a quienes quisieran cursar enseñanzas de Bellas Artes o especialidades de Artes Aplicadas. La idea había surgido en la Primera Asamblea Nacional de Escuelas de Artes Aplicadas y fue elevada al Ministerio en julio de 1965. En un acto con el ministro Lora Tamayo, Luis de Sala, eterno director de la escuela Central de Madrid, señaló que el Bachillerato de Artes era la «base futura para una auténtica Facultad de Arte» (ABC Madrid, 1965). Sin embargo, la creación de una modalidad de artes en el bachillerato no se materializó hasta la aprobación de la LOGSE en 1990, en un contexto bien diferente.

El final del franquismo y los años de la Transición

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, aprobada en 1970, quiso afrontar los problemas con mayor realismo que las anteriores leyes del franquismo. Desde esa perspectiva, el sistema educativo estaba obligado a «proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación» (Ley General de Educación, 1970). También contenía mecanismos para integrar en la universidad gran parte de la enseñanza superior que se impartía fuera de ella. La disposición transitoria segunda señalaba que las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarían a la educación universitaria en sus tres ciclos. Las Escuelas Superiores de Bellas Artes lo hicieron mediante un Real Decreto en abril de 1978, pero los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático no lo consiguieron nunca. Además, en el apartado siete se abría una fórmula de promoción para las enseñanzas de Artes Aplicadas:

Las Escuelas de Idiomas, las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios, los Centros de Formación Profesional Industrial y las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos se convertirán en Escuelas Universitarias o Centros de Formación Profesional, según la extensión y naturaleza de sus enseñanzas (Ley General de Educación, 1970).

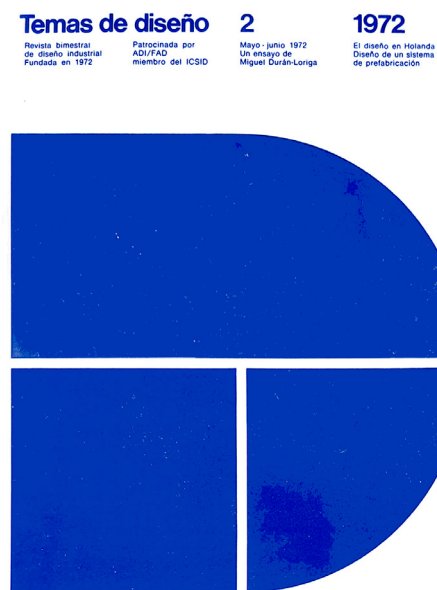
Según esa ambigua redacción, las Escuelas de Artes Aplicadas podrían desarrollarse en dos niveles, ubicando las superiores entre las escuelas universitarias con lo que sus títulos serían equivalentes a diplomado. La medida parecía de inminente aplicación, como corroboran los testimonios de la época.

En una entrevista en *Temas de diseño*, Miguel Durán Lóriga, en conversación con Javier Navarro, daba por hecho que las escuelas de Madrid y Barcelona habían alcanzado en 1972 el nivel previsto en la ley. En opinión de Durán, «los centros para la enseñanza del diseño, según la legislación reciente, son las escuelas de Artes y Oficios que han iniciado su actividad [sic] en Madrid y Barcelona» (Durán Lóriga, 1972, 4). Pero nada de lo que afirmaba Durán pasó hasta que la escuela de Palma de Mallorca fuera declarada superior a mediados del año 2000 (Mestre, 2018).

En todo caso, el Ministerio hizo algunos intentos por implantar unas enseñanzas de diseño con rango oficial. En 1972, fue nombrado comisario delegado para la reforma de las enseñanzas de arquitectura el polémico arquitecto Javier Carvajal, inmerso por entonces en una áspera controversia por la construcción de la torre de Valencia en Madrid (Carvajal, 1974). Carvajal había planteado crear una titulación intermedia para el diseño, pero el cese del ministro Villar Palasí a mediados de 1973 impidió que aquel proyecto siguiera adelante.

Figura 9.

Cubierta del segundo número de Temas de Diseño (1972), la primera publicación especializada sobre la materia en España. La revista, dirigida por Miguel Durán Lóriga y diseñada por José María Cruz Novillo, hubo de cerrarse por motivos económicos en 1974.



La discreta aparición de una cultura del diseño

El tiempo nuevo que se inició con la muerte de Franco impulsó muchos procesos paralizados por la inacción del franquismo. En pocos años, la aportación del diseño al cambio cultural lo convirtió en un fenómeno social implicado en la construcción de la España democrática. Las relaciones propiciadas por el consumo habían impulsado la presencia del diseño en los hogares y en el entorno urbano. En 1973, se matricularon cerca de 600.000 automóviles y en los años siguientes, a pesar del impacto de la crisis del petróleo, se registraron cifras similares (Fundación BBVA, 2005, 555).

Las revistas permitieron mejorar la presencia social del diseño y competir con arquitectos e ingenieros por el reconocimiento de la profesión, los libros sirvieron para alimentar la actividad de las aulas .

Estos cambios sociales se manifestaron también en la aparición de libros y revistas. Desde mediados de los años sesenta, las publicaciones intentaron cubrir las necesidades de unos centros educativos que empezaban a necesitar apoyo para sus planes de estudio. Mientras las revistas permitieron mejorar la presencia social del diseño y competir con arquitectos e ingenieros por el reconocimiento de la profesión, los libros sirvieron para alimentar la actividad de las aulas.

A pesar de ello, la información que circulaba sobre las experiencias docentes que habían tenido lugar en Europa y América era escasa y confusa. La modestia con que se celebró en España el 50 aniversario de la apertura de la Bauhaus fue la señal más evidente de ese aislamiento (Hervás, 2021, 69). Para comprender las peculiaridades del mercado editorial cabe recordar que la principal obra del formalismo, *Art and Visual Perception (Arte y percepción visual)* de Rudolf Arnheim, cuya primera edición había aparecido en 1954, sería publicada en España por Alianza Editorial en 1979. Muchos debates llegaron a España cuando habían perdido gran parte de su vigencia (Lafuente Ferrari, 1972, IX).

La incorporación de las Bellas Artes a la universidad en 1978 y la futura impartición de una especialidad de diseño impulsó debates sobre su función social desde el primer día. En 1979 tuvo lugar en Madrid el Primer Encuentro Internacional de Diseño. Según la crónica publicada en la prensa, «se puso de relieve la falta de atención hacia el mundo del diseño como fenómeno cultural». Jordi Montaña, director del BCD, llamó la atención, una vez más, sobre la escasa atención de las administraciones al papel del diseño en la realidad económica y social (Samaniego, 1979).

Enseñanza y diseño en la España democrática

Fue en 1984 cuando comenzaron a impartirse en los centros públicos enseñanzas con la denominación de diseño. Lo más difícil fue determinar el contenido de las enseñanzas y conseguir los docentes más adecuados pues, hasta entonces, la práctica educativa, se fundamentaba en una actividad de taller que dejaba en segundo plano la teoría. En 1983, las facultades de Bellas Artes iniciaron su segundo ciclo que ofrecía una especialidad en diseño.

Por su parte, el Ministerio de Educación y Ciencia promulgó varios Reales Decretos que establecieron especialidades de Artes Aplicadas relacionadas con el diseño sin que su titulación pudiera equipararse a las universitarias. Estas medidas asignaron a las escuelas especialidades (diseño gráfico, diseño industrial, interiorismo, moda, joyería) que permitieran obtener el mayor rendimiento de sus infraestructuras y del personal docente.

La Escuela Experimental de Diseño de Durán Lóriga

Una de las iniciativas más sorprendentes del Ministerio de Educación en ese proceso de reforma fue autorizar una suerte de escuela experimental a cuyo frente estaría el arquitecto Miguel Durán Lóriga. Para ello, una Orden Ministerial de 13 de junio de 1984 estableció «un plan de estudios en la Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos número 12 de Madrid para los cursos primero y segundo en la especialidad de Artes Aplicadas al Diseño Indus-

trial». Con esa norma surgió la que sería conocida como Escuela Experimental de Diseño (nombre que nunca tuvo carácter oficial), un intento de impulsar desde el sistema público fórmulas innovadoras. Con una decisión de esta naturaleza, el Ministerio hubo de enfrentarse a sus propias contradicciones. Al tiempo que alentó un ambicioso proyecto educativo, promulgó una serie de normas que dejaban poco margen a gestores y docentes. Una vez designado, Durán actuó como si la escuela tuviera plena autonomía para forzar cambios normativos que no se produjeron. Durán impulsó una pedagogía abierta, inspirada en experiencias europeas, favoreció la presencia de conferenciantes, diluyó las fronteras entre las distintas asignaturas e instauró lo que se dio en llamar la cultura del proyecto, un concepto que permitió a la Administración alardear de algo que nunca terminó de comprender. A principios de los años noventa, la escuela había perdido cualquier capacidad para impulsar la innovación que pretendió en sus inicios.

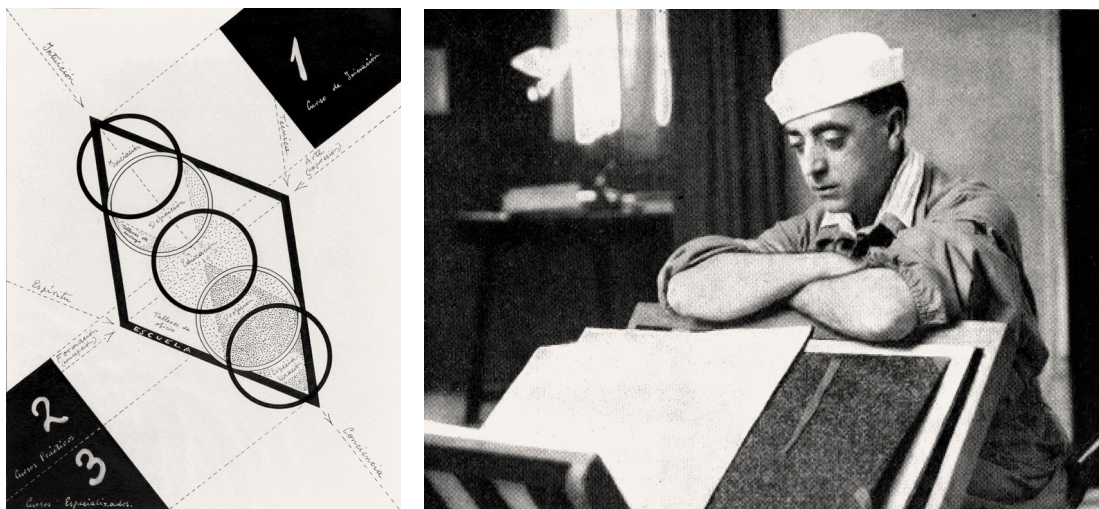


Figura 10.

A la izquierda, esquema dibujado por Ángel Ferrant en 1931 para mostrar la estructura de su plan de estudios. Su propuesta estaba influida de manera indirecta por la Bauhaus, experiencia de la que había tenido noticia durante el tiempo que pasó como becario en la antigua Kunstgewerbeschule de Viena en 1927. A la derecha, Ángel Ferrant en un fotografía de autor desconocido aparecida en la revista barcelonesa Mirador el 17 de noviembre de 1932.

La tardía incorporación del Basic Design al sistema público

Con la aplicación de la Ley General de Educación, las escuelas superiores de Bellas Artes se integraron en la universidad. Un Real Decreto de 14 de abril de 1978, «de acuerdo con las previsiones de la disposición transitoria segunda, párrafo cuarto, de la Ley General de Educación», transformaba las Escuelas Superiores de Bellas Artes de Barcelona, Bilbao, Madrid, Sevilla y Valencia en facultades.

La creación de las facultades impulsó iniciativas peculiares como el plan de estudios de la Facultad de Sant Jordi en Barcelona que se estructuraban en «seis opciones o ejes de investigación que permitían aglutinar el esfuerzo del trabajo en equipo de los catedráticos y profesores de las asignaturas que los componen: «realismo, expresión subjetiva, estructural, análisis e interrelación del entorno, espacio y movimiento» (Orden Ministerial, 27 de septiembre de 1979). Los alumnos, por tanto, estaban obligados a cursar el primer ciclo en un determinado estilo didáctico-artístico, una innovación que chocaba con la rigidez de la estructura tradicional. El programa recogía, en parte, algunas de las ideas que Ángel Ferrant había propuesto en un artículo publicado en *Arte. Revista de la Sociedad de Artistas Ibéricos* en 1932. Aquel plan incluía el funcionamiento coordinado de varias escuelas, ocupadas cada una de ellas en enseñar pintura, escultura o arquitectura con un enfoque diferente (Ferrant, 1932, 13). No debía ser fácil gestionar algo así por lo que se estableció una nueva ordenación académica más sencilla (Orden Ministerial, 30 de julio de 1982).

Por su parte, en esos primeros años, las facultades pusieron en marcha unos peculiares programas de posgrado con la intención de convertir en doctores a los docentes para proporcionar docentes que pudieran dirigir tesis doctorales en las facultades de Bellas Artes.

Además, a partir de 1984, las facultades (salvo la de Valencia) comenzaron a impartir en el segundo ciclo una especialidad de diseño, a pesar de la dificultad para encontrar personal con experiencia profesional, titulación superior y capacidades para la docencia (Orden Ministerial, 2 de julio de 1981). En Madrid, los alumnos de Diseño podían cursar, además de las asignaturas de proyectos y materiales, otras relacionadas con la teoría de la comunicación, a cargo de una sección departamental de Sociología, que eran una réplica de las impartidas en la facultad de Ciencias de la Información. Pero el principal problema de la especialidad fue encontrar profesores adecuados para las materias de proyectos que hubieran dado al plan de estudios la consistencia necesaria. Esa debilidad duró demasiado tiempo como para que no sufriera la competencia de otras alternativas. A partir de 1994, las facultades de Bellas Artes implantaron nuevos planes de estudios en algunos de los cuales desaparecieron las especialidades y el diseño se organizó en asignaturas optativas.

Las limitaciones del formalismo y su discutible influencia

En todas las facultades, el primer curso incluía, en mayor o menor medida, asignaturas vinculadas al Basic Design. En Madrid ese curso se estructuró en torno a dos asignaturas que, en cierto modo, respondían al formalismo pedagógico heredado de la Bauhaus (Orden Ministerial, 1 de julio de 1981). La primera de ellas, Elementos Básicos de la Plástica, se estructuraba en tres grandes bloques (lenguaje bidimensional, lenguaje tridimensional y color) que daban forma a una versión más o menos actualizada de los cursos introductorios impartidos a partir del Vorkurs. Las prácticas consistían en ejercicios formalistas, sin propósito concreto, en los que se experimentaba con la forma, el volumen o el color.



Figura 11.

La incorporación del Basic Design a los planes de estudios de las nuevas facultades de Bellas Artes no estuvo exenta de contradicciones. Frente a las nuevas asignaturas caracterizadas por sus prácticas formalistas se mantuvieron otras que seguían haciendo hincapié en las destrezas propias de la práctica de taller. En la imagen, una clase de procedimientos escultóricos de primer curso durante el año académico 1980-81 en la Facultad de Bellas Artes de Madrid. Fotografía de Arturo Martín Burgos.

La otra asignatura que reforzaba esa concepción formalista, *Psicología de la Imagen*, se centraba en la relación entre imagen y percepción visual que eludía cualquier interpretación semántica. El objetivo del curso ideado por Justo Villafañe (1954-2022) era establecer un fundamento teórico para el análisis de la imagen que formalizó en *Introducción a la teoría de la imagen* (1984). Villafañe criticaba el carácter literario y especulativo de los escritos tradicionales sobre arte donde abundaban las expresiones exageradas y las conclusiones poco fundadas. Su curso pretendía desarrollar una teoría de la imagen sobre bases más sólidas que permitieran una valoración objetiva de la composición. Como si quisiera desmentir las afirmaciones de Reyner Banham, la Gestalt fue uno de sus principales temas del curso, a pesar del tiempo transcurrido desde que se habían formulado sus propuestas (Banham, 1971,

172). Pero en la España de los años setenta, cualquier cosa era bienvenida, dado el agotamiento en que vivían las enseñanzas artísticas. A partir de tales planteamientos, el curso se centraba en la sintaxis de la representación y definía una serie de elementos (morfológicos, dinámicos y escalares) que, combinados, daban forma a una suerte de gramática visual (Villafañe, 1984, 40). Como era de esperar, aquel propósito se vio limitado por su orientación puramente formal. En palabras de Villafañe, «el análisis plástico propiamente dicho supone el estudio sintáctico de la imagen y la explicación plástica de la misma» (Villafañe, 1984, 198), es decir, el significado de la forma no era otro que la misma forma, una conclusión que, además de inevitable, no ayudaba a comprender el sentido de una imagen.

Un aspecto relevante para el sistema de la educación del diseño fue que muchos de los licenciados en Bellas Artes (titulados en estos primeros años de actividad de las facultades) se convirtieron en docentes de las escuelas de Artes Aplicadas, por entonces, inmersas en una profunda transformación. El Ministerio de Educación y Ciencia creó nuevas especialidades docentes (Técnicas de Diseño Gráfico, Teoría y Práctica del Diseño, Técnicas Audiovisuales, entre otras) que fueron ocupadas por licenciados sin mucha experiencia y condicionados por la formación recibida en las facultades de Bellas Artes. El formalismo postbauhausiano y la psicología de la Gestalt inundaron los planes experimentales de las enseñanzas de Artes Aplicadas durante más tiempo del necesario.

Referencias bibliográficas

- ABC (1965). «Seiscientos millones de pesetas para el fomento de las Artes Aplicadas y los Oficios Artísticos», en ABC Madrid, martes 20 de julio de 1965.
- Arxiu Eina (2923.)
- Banham, R. (1971). «El evangelio de la Bauhaus», en Colloti, Enzo et al. (1971) Bauhaus. Madrid, Alberto Corazón.
- Benedito, R. (2020). «La belleza del diseño responsable», entrevista con Eugenio Vega, en *Experimenta* 85.
- Capella, J. y Larrea, Q. (1991). *Nuevo diseño español*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Carreras, A. y Tafunell, X coordinadores (2005). *Estadísticas históricas de España*. Siglos XIX-XX. Bilbao, Fundación BBVA.
- Carvajal Ferrer, J. (1974). «Torre de Valencia, Madrid, España» en *Informes de la Construcción*. 257. Madrid. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Costa, T. (2011). «Eina, centro de producción de vanguardia artística y contra-cultural en el contexto social barcelonés de los años sesenta y setenta», en *Design History Society Annual Conference 2011*. Design Activism and Social Change, Barcelona, 2011.
- Crippa, E. y Williamson, B. ed. (2013). *Basic Design*. Londres: Tate Britain.
- Delgado, P. (2005). «El franquismo y las universidades laborales», en *Cuestiones Pedagógicas* nº 17. 247-263. Universidad de Sevilla.
- Durán Lóriga, M. (1972). «Entrevista con Javier Navarro de Zubillaga», en *Temas de Diseño*, 2.
- Durán Lóriga, M. (1986). *La escuela ideal de Artes Aplicadas*, conferencia pronunciada en la Escuela de Arte de Logroño en 1986, en Primer Centenario de la Escuela de Artes y Oficios Artísticos (1886-1986). Logroño, Gobierno de La Rioja.
- Ferrant, Ángel (1932). «El Estado y las Artes Plásticas. Diseño de una configuración escolar, en Arte», Revista de la Sociedad de Artistas Ibéricos 1. Madrid.

- García López, D. (2024). *El día más feliz de mi vida fue cuando dejé Arquitectura*, entrevista con Miguel Milá. El País, 24 de febrero de 2024.
- Hervás, J. (2021). «Un madrileño en la revista Bauhaus. Los carteles de Gecé», en *Archivo Español de Arte*, XCIV, 373.
- Hamilton, R. (1959). «Ulm», en *Design*, junio de 1959.
- Homar, J. (2024). entrevista personal, 20 de abril de 2024.
- Julier, G. (1991). *Nuevo diseño español*. Barcelona, Destino.
- Kandinsky, W. (1926). *Punkt und Linie zu Fläche, Beitrag zur Analyse der malerischen Elemente*. Bauhausbücher. München, Albert Langen.
- Katz, B. M. (2020). *Make It New. Historia del diseño en Silicon Valley*. Madrid, Experimenta.
- Klee, P. (1925). *Pädagogisches skizzenbuch*. Bauhausbücher. München, Albert Langen (Edición inglesa: Pedagogical Sketchbook. Faber and Faber. Londres, 1953).
- Krippendorff, K. (2008). *Designing in Ulm and off Ulm*, Annenberg School for Communication. Departmental Papers.
- Lafuente Ferrari, E. (1972). «Introducción a Panofsky», en Panofsky, Erwin. *Estudios sobre iconología*. Alianza Editorial, Madrid.
- Langrish, J. Z. (2016). «The Design Methods Movement: From Optimism to Darwinism», en *Design Research Society Conference*. Brighton, del 27 al 30 de junio de 2016.
- Mañá, J. (1971). «La pedagogía del diseño en Barcelona», en *Quaderns d'arquitectura i urbanisme*, nº 82, número especial dedicado al ICSID Ibiza II.
- Massouras, A. (2013). «Basic Design and the Artist Teacher», en Elena Crippa y Beth Williamson, ed. *Basic Design*. Londres: Tate Britain.
- Mestre, I. (2018). *Entrevista personal*, 7 de junio de 2018.
- National Advisory Council on Art Education y National Council for Diplomas in Art and Design. (1970). *The Structure of Art and Design Education in the Further Education Sector*. Londres.
- Pinto, J. M. (2014). *Elisava desde 1961*. Barcelona, Elisava.
- Ràfols Casamada, A. (1987). «Notes per a una història d'Eina», en Villena, Josep Maria. *Eina, Escola de Disseny i Art: 1967-1987, vint anys d'avantguarda*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, 1987.
- Samaniego, F. (1979). *Debates teóricos sobre el diseño y la comunicación visual*, en El País, sábado 12 de mayo de 1979.
- Spitz, R. (2002). *The Ulm School of Design: A View Behind the Foreground*. Berlín, Axel Menges.
- Spitz, R. (2014). *HfG Ulm. Kurze Geschichte der Hochschule für Gestaltung*. Zürich, Lars Müller.
- Tamames, R. (1986). *Estructura económica de España*. Madrid, Alianza Editorial.
- Yeomans, R. (2016). *La pedagogía de Richard Hamilton y Victor Pasmore*, en Infolio #5. Madrid.
- Villafañe, J. (1984). *Fundamentos de la teoría de la imagen*. Madrid, Pirámide.

Normas legales

Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial.

Orden conjunta de los ministerios de Educación Nacional y de Trabajo de 12 de julio de 1956 por la que se aprueba, con carácter provisional, el Estatuto de las Universidades Laborales.

Decreto Ley 10/1959 de la Jefatura del Estado, de 21 de julio, de ordenación económica.

Decreto 2127/1963, de 24 de julio, sobre reglamentación de los estudios de los estudios de las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos.

Decreto 1311/1966, de 5 de mayo, por el que se clasifica como Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos no oficial reconocida la Escuela Municipal Massana y se aprueba su plan especial de estudios.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa.

Real Decreto 988/1978, de 14 de abril, sobre transformación de las Escuelas Superiores de Bellas Artes de Barcelona, Bilbao, Madrid, Sevilla y Valencia en Facultades de las respectivas Universidades.

Orden de 27 de febrero de 1984 por la que se desarrolla el Real Decreto 283/1984, de 8 de febrero, que reestructura los Centros de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos de Madrid.

Orden de 27 de septiembre de 1979 por la que se aprueba el Plan de estudios del primer ciclo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

Real Decreto 2964/1981, de 18 de diciembre, por el que se hace público el modelo oficial del Escudo de España.

Orden de 30 de julio de 1982 por la que se modifica el primer ciclo y se aprueba el segundo plan de estudios de la Facultad de Bellas Artes, dependiente de la Universidad de Barcelona.