



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La Bauhaus a les escoles d'art i disseny de Barcelona (1959-1968)

Begonya Samit Cid

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESI DOCTORAL

**LA BAUHAUS A LES
ESCOLES D'ART i DISSENY
DE BARCELONA [1959-1968]**

Begonya Samit Cid

DIRECTORES

Teresa Duran Armengol

Lydia Sánchez Gómez

TUTORA

Teresa Duran Armengol

PROGRAMA DE DOCTORAT

Formació del professorat. Pràctica Educativa i Comunicació



FACULTAT d'EDUCACIÓ

Barcelona, octubre 2015

Aquesta tesi és per al **Nacho** i l'**Eneko**, els homes de la meva vida.
Gràcies per fer-me creure, per aguantar-me, ajudar-me i impulsar-me.

AGRAÏMENTS

Donar les gràcies a les persones que han contribuït a que aquesta tesi existeixi i arribi a temps, és la part més agradable i agraïda d'aquest procés ciclotímic. Sou moltes les persones que al llarg de tot el trajecte m'heu ajudat: en la forma, en el contingut, en l'organització, en les inseguretats, en els ànims.

Espero no deixar-me ningú perquè tots i cada un de vosaltres sou importants, a tots i totes, les gràcies més grans, sinceres i de colors. Sense vosaltres això no hagués estat possible.

A les meves directores, **Teresa Duran** i **Lydia Sánchez** per acompanyar-me en aquest camí tortuós.

A les persones del DEVP. **Sílvia Burset** per l'ús intel·ligent de les paraules, **Emma Bosch** per obrir amb matxet el camí (i per l'espiral), **Encarna Beltran** pels teus *feedbacks* i perquè ho solucionés tot, **Eva**

Pradell per ser un mirall, un exemple, i pels teus missatges (mil gràcies), **Maria Elena Arias** pel teu criteri independent, **Virginia Sánchez** perdona per haver-te ficat en l'embolic de la coordinació, **Antonio Zúñiga** per les nostres converses i per compartir neguits existencials, **Isabel Requejo** pel teu saber estar i ser com ets.

Persones que treballen a la UB: **Andrés di Masso** per la teva ajuda i *master classes* als iaies, i també per fer-me evident que la ciclotímia ha regit aquests temps de tesi, **Sergio Villanueva** per fer les preguntes que calen, **Pep Alsina** per tot el que he après treballant amb tu, **Roser Boix** per l'assessorament metodològic.

Pels aliats de penes, converses i vida: **Sílvia, Óscar i Lola**, sense vosaltres i les nostres converses terapèutiques, res d'això valdria la pena.

Pels aliats i enemics de jocs i barbacoes: **Óscar i Lola (i...); David, Maria i Max; Rubén i Maria, Arturo i Núria** i les partides orgiàstiques de Dominion i *Juego de Tronos: juego de tablero*, i per compartir la "*manteca de la manteca*", les cerveses del David i molt bones sobretaulas (no sé que hagués fet sense aquestes estones).

Corina, Rainer i Emma gràcies per l'assessorament cultural i lingüístic en qüestions alemanyes.

Gràcies **Noe** per l'assessorament en qüestions d'arxius, documentació, annexos, etc. **Gerard**, pel suport informàtic. I, en general, pel suport moral, extensiu a les mares i pares de la classe de color verd/vermell: **Vanessa, Nela, Agustí, Gerard, Noe, Ricardo i Susana** per les estones compartides (i les que ens queden per compartir) amb grans i peques: **Astor, Sofia, Valentina i Emma** (hem de repetir la copa de vi a la terrasseta de la Sofia).

A l'Escola Proa i totes les persones que la fan tan gran, especialment a: l'**Amanda** per ser la millor companya, **Alfons Moreno** pels projectes d'art i ciència imaginats i el suport moral en moments difícils, **Ricard Salcedo** per l'ajut metodològic i suport històric, **Mònica Garcia** i **Mercè Martín** per ser com sou.

A les persones de biblioteques i arxius que heu fet fàcil i agradable part del procés de cerca: a **Gemma Griñó** de Massana, a **Andreu Jansà** d'Elisava i, a **Sílvia Amador** i **Rubén Alcaraz** d'Eina. També a **Wencke Clausnitzer-Paschold** del Bauhaus-Archiv de Berlín i **Andreu Carrascal** del Col·legi d'Arquitectes de Barcelona.

A les persones que s'han deixat entrevistar: **Jesús Prieto** i **Xema Vidal** de Massana per la vostra disponibilitat i ganes de compartir la vostra experiència i saber (gràcies Gemma per posar-m'hi en contacte), la Dra. **Lourdes Cirlot** pel seu temps i aportacions i **Marta Camps** de Bau que em va obrir les portes a l'escola (gràcies **Cris Latorre** per posar-m'hi en contacte).

Raquel de punt cat, gràcies pels *pen drive*!

Gràcies **Toni** i **Sr. Pere** per fer la vida més fàcil i agradable al carrer de Sants.

Aquest paràgraf és especial per als més especials. És també el que més costa d'escriure perquè són tantes les emocions: simultànies, grans, de colors... que em resulta difícil ordenar i triar les paraules més boniques i precises que copsin l'amor, la gratitud, la sort, la fortuna de compartir i d'arribar a ser qui sóc perquè vosaltres hi sou. A la meva germana **Mònica**, la millor i la més especial...a la meva **mare**, forta i perseverant; i al meu **pare**, sensible i d'honor, us estimo.

No puc finalitzar sense donar les gràcies als avis i als abus. Aquesta tesi no podria haver arribat a temps sense vosaltres. Gràcies **Maria Cinta** i **Rafel, Maria Aurora** i **Vicente** per cuidar-nos tant i tan bé, i especialment per aquest càlid i llarg estiu del 2015 en què l'**Eneko** ha tingut l'oportunitat de créixer amb vosaltres, content i feliç.

ÍNDEX

CAPÍTOL 01

INTRODUCCIÓ.....	01
01.01. Justificació de la Recerca.....	01
01.02. Interès de la Recerca.....	02
01.03. Estructura de la Recerca.....	11

CAPÍTOL 02

MARC TEÒRIC	13
02.01. Glossari comentat de termes.....	14
02.02. L'art d'avantguarda i la construcció de la modernitat.....	26
02.03. Tradicions en educació artística.....	30
02.04. La Bauhaus i el seu context [1919-1933].....	44
02.05. Barcelona i el seu context [1959-1968].....	58
02.06. Simetries entre la Bauhaus i Barcelona.....	70

CAPÍTOL 03

DISSENY I METODOLOGIA	75
03.01. Sensibilitat metodològica.....	76
03.02. Pregunta i Objectius de la Recerca.....	79
03.03. Disseny de la Recerca.....	82
03.04. Limitacions de la Recerca.....	103

CAPÍTOL 04

LA BAUHAUS COM A ESCOLA D'ART.....	105
04.01. Classificacions dels períodes de la Bauhaus.....	106
04.02. Anàlisi de documents bauhasians.....	112
04.03. Trets d'identitat de la pedagogia i la didàctica de la Bauhaus.....	166

CAPÍTOL 05

LA BAUHAUS A BARCELONA [1959-1968].....	179
05.01. La imatge de la Bauhaus als mitjans barcelonins. <i>La Vanguardia</i> i <i>Destino</i> [1959-1968]	180
05.02. La Bauhaus a les escoles d'art de Barcelona [1959-1968]. Massana, Elisava i Eina.....	202

CAPÍTOL 06

CONCLUSIONS.....	257
06.01. «Nucli I». Bauhaus.....	258
06.02. «Nucli II». Barcelona.....	272
06.03. Pregunta principal de la recerca.....	282
06.04. Futures línies d'investigació.....	284

BIBLIOGRAFIA.....	287
--------------------------	------------

REFERÈNCIA DE LES IMATGES.....	303
---------------------------------------	------------

ANNEXOS

FORMAT DIGITAL.....	309
----------------------------	------------

La **Bauhaus** és un univers
XEMA VIDAL

CAPÍTOL 01

INTRODUCCIÓ

01.01. JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA

El present treball continua la línia d'investigació iniciada el segon curs del programa de doctorat *Comunicació, Art, Educació* del bienni 2004-2006, del Departament d'Educació Visual i Plàstica (DEVVP) de la Facultat de Formació del Professorat¹ de la Universitat de Barcelona. El projecte d'investigació de segon curs *La vigència de la Bauhaus en els ensenyaments artístics actuals* ha estat un punt de partida per a la tesi *La Bauhaus a les escoles d'art i disseny de Barcelona [1959-1968]*.

En aquell moment, el projecte d'investigació de segon curs pretenia comprovar i confirmar —o no— si queda algun rastre, alguna empremta pedagògica vigent de la metodologia i l'esperit de la Bauhaus en la pràctica docent actual a Barcelona. Aquesta vigència s'estudia

¹ Facultat d'Educació, des del dia 5 de juny de 2014 aprovada pel Consell de Govern de la UB, resultat de la fusió de les Facultats de Formació del Professorat i la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. http://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/2014/06/013.html [Data de consulta: 15 setembre 2015].

mitjançant la selecció i l'anàlisi de treballs d'estudiants de la Bauhaus sobre el color, la tipografia i la composició i la comparació amb una selecció de treballs de la mateixa temàtica d'estudiants actuals de diferents escoles d'art de Barcelona. El context analitzat són les escoles Eina, l'Escola Massana, l'EASD Serra i Abella i l'Escola Proa, una mostra molt heterogènia que intenta ser un ventall representatiu de tots els nivells de l'oferta educativa d'estudis artístics a Barcelona l'any 2006: graus universitaris, cicles formatius i batxillerats artístics.

Fruit d'aquest estudi, que suposa una aproximació a la pedagogia bauhausiana, ha estat la desclosa i el plantejament d'altres aspectes de la pedagogia i la ideologia de la Bauhaus, és a dir, se'ns han obert preguntes, algunes de les quals hem volgut abordar també en aquesta tesi doctoral.

01.02. INTERÈS DE LA RECERCA

L'absència i l'oblit de les investigacions sobre educació artística, observació que en fa Zimmerman (1994:60) a Bamford (2009:26-27), és un dels arguments que ens ajuden a focalitzar l'interès de la nostra recerca. Aquest fet no deixa de ser una constatació del paper de l'ensenyament de les arts en el context social i educatiu català i per extensió, en l'espanyol. Eisner (2004) planteja en forma de preguntes una paradoxa que hem pogut constatar en el nostre àmbit educatiu més pròxim:

¿Por qué una sociedad que construye museos en los que albergar y exponer obras de arte no las acepta en el aula? ¿Por qué felicitamos a alguien diciéndole que ha hecho una obra maestra o que es un artista en determinada tarea y sin embargo sólo asignamos a las artes un lugar periférico en las escuelas? (2004:13).

Comprovem també que la presència deficient de les arts no és exclusiva del context català i espanyol, sinó que en altres indrets, en altres països,

l'art queda relegat a un paper secundari i purament testimonial, i és pràcticament entès com a una activitat de lleure o una simple distracció.

En algunos países europeos la educación artística todavía no es una realidad. Este comentario saca a la luz una priorización educativa generalizada, aunque de forma tácita, que sitúa las artes en una posición desfavorable con respecto a otras materias como las matemáticas, las ciencias y las lenguas. En épocas de problemas económicos, son más frecuentes los recortes en los programas artísticos que en otras asignaturas. (Bamford, 2009:79)

D'altra banda, la successió de reformes educatives, com per exemple la LOMCE², que retalla en qualsevol assignatura que no punti en els informes de rendiment (tipus PISA) relega a una situació marginal les matèries com ara les arts (visuals, musicals) o l'educació física. Així, la presència de les arts en l'etapa de la Secundària Obligatòria és opcional.

Centrant-nos en l'Educació Primària podem trobar altres exemples de l'escassa importància de les arts en aquesta etapa obligatòria, com ara, la inexistència d'especialistes de plàstica amb una formació específica dins del grau de mestre³. Per tant les escoles no tenen un perfil de professorat especialitzat en arts. Fent referència a la formació dels mestres, destaquem que, del total dels 240 crèdits del Grau Univeristari d'Educació Infantil, només 9 crèdits es destinen a una assignatura obligatòria de Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica, ara bé, els futurs i les futures mestres també cursen 12 crèdits en dues assignatures de formació bàsica relacionades amb aquesta àrea.

La situació del Grau de Mestre de Primària és encara més preocupant: només 6 crèdits en tot el grau, d'un total de 240 crèdits estan destinats a una assignatura obligatòria d'Educació visual i Plàstica (veure taula 01).

² LOMCE, sigles de la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. Coneguda com a Llei Wert, nom del ministre d'Educació que la proposa. Presentada a les Corts Generals d'Espanya el 17 de maig de 2013 i aprovada, només amb els vots del Partit Popular el 28 de novembre de 2013.

³ Fem referència al pla d'estudis dels Graus de Mestre d'Educació Infantil i Primària de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona: <http://www.ub.edu/educacio/educacio-infantil/pla-d-estudis>, http://www.ub.edu/web/ub/ca/estudis/oferta_formativa/graus/fitxa/M/G1026/index.html, [Data de consulta: 6 agost 2015].

Taula 01. Relació d'assignatures d'Educació Visual i Plàstica Graus de Mestre de la UB					
	Nom assignatura	Curs	Semestre	Crèdits	Tipus d'assignatura
Grau de Mestre Educació Infantil (240cr)	Art, Societat i Educació	1r	2n	6	Formació Bàsica
	Alfabetització Digital	2n	1r	6	Formació Bàsica
	Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica	3r	1r i 2n	9	Obligatòria
Grau de Mestre Educació Primària (240cr)	Educació Visual i Plàstica a Primària	2n	1r	6	Obligatòria

En aquest context educatiu, podem considerar que l'educació en general està concebuda amb finalitats utilitaristes, i, malauradament, les arts tenen poca presència i consistència, segons Agirre: «En definitiva, nuestra sociedad no concede valor cognitivo al saber artístico, que por ello queda fuera de un sistema social competitivo, productivo y eficaz que busca modos útiles de desarrollo de la racionalidad.» (2000:21).

Treballar en recerques sobre educació artística pot ser una manera de sistematitzar un coneixement que mostri la situació de les arts en educació i, ahora, que avisi de la necessitat de millora d'alguns aspectes (ens atreviríem a dir que «molts») de la seva docència. Malgrat les dificultats d'emprendre projectes de recerca en l'àmbit arístic com assenyala Marín Viadel: «Hay ciertos temas que parecen refractarios a la actividad investigadora y científica, y entre ellos las artes y su aprendizaje es uno de los más evidentes.»(2011). Es pot observar, en estudis com els de Bamford (2009), que sí és possible realitzar recerques rigoroses, crítiques i científiques que aportin dades sobre la

manera com s'ensenyen les arts, i que facin palesa la importància del seu ensenyament en contextos reglats i no reglats.

Gràcies a aquest estudi també constatem, com hem vist anteriorment, que les polítiques oficials (sobre la importància i el valor pedagògic de les arts, etc.) i les pràctiques habituals no concorden. Tot i que, en un pla teòric, es coincideix a valorar el paper i la presència de les arts en l'escolarització dels nostres infants i adolescents, quan analitzem contextos reals, per exemple, la proporció d'hores dedicades al treball en les arts, tant a Primària com a Secundària (les dues etapes d'ensenyament obligatòries), les declaracions de bones intencions no es concreten: ni amb el temps dedicat, ni amb pràctiques desenvolupades, ni amb els suports obtinguts, ni amb les consideracions oportunes per a desenvolupar en profunditat una educació artística idònia per als futurs ciutadans de les nostres societats.

En aquest sentit podem destacar la Primera i Segona Conferències Mundials sobre la educació artística a Lisboa (2006) i Seül (2010) respectivament, promogudes per la Organització de les Nacions Unides per l'Educació, la Ciència i la Cultura. De les conclusions d'ambdues conferències podem destacar alguns dels interessos que coincideixen amb els de la present recerca:

Taula 02. Conclusions de la Primera i Segona Conferències Mundials sobre la educació artística a Lisboa (2006) i Seül (2010)	
1	Importància de la formació del professorat
2	Importància de l'educació artística en relació al que pot aportar a l'educació d'àmbit general, ja sigui en enfocaments, metodologies o concepció creativa de l'aprenentatge
3	Interès en la millora i qualitat de l'educació artística a l'abast de tothom

Considerem que un dels factors que poden iniciar un canvi real i significatiu en educació, i en educació artística particularment, és la Formació del Professorat. Els mestres i professors són potencialment

vehicles de canvi. Segons com sigui la seva formació, l'escola (malgrat les lleis) podrà integrar pràctiques que tinguin més en compte l'àmbit artístic amb tot el seu potencial, segons Gardner (1994)— de tipus perceptiu, conceptual i productiu—. Com podem comprovar, les arts generen aprenentatge en tres tipus de processos cognitius; n'hi ha que tenen a veure amb la percepció, com aguditzar l'observació i aplicar-la a la comprensió de fets i produccions mitjançant la visió; altres ajuden la cognició, és a dir, contribueixen a la generació de coneixement i pensament discursiu; i els tercers fan incidència en la producció, la capacitat manual i domini dels materials.

L'estudi de la professió docent forma part dels interessos d'aquesta recerca perquè és un moment en què la professió d'ensenyant està al punt de mira, i també, perquè som en una etapa de canvi de paradigma educatiu, que implica una reformulació de la funció del professorat⁴. Perquè pensem que la manera com ensenyem porta implícita la manera com ens han ensenyat; per afinitat o per oposició.

La professió docent està, segons el nostre parer, permanentment ancorada en qüestions que, si bé desperten certes incerteses en el dia a dia, també permeten prendre posició i avançar en l'exercici de la pràctica i la millora professional, i això reverteix en favor de la societat, perquè la formació dels nostres infants i joves podria ser de més qualitat.

⁴ Estem en un moment en que la complexitat cultural, social, política i econòmica fan que l'educació estigui una altra vegada en crisi. Cada vegada hi ha més educadors i famílies formulant-se preguntes al voltant de com emprendre l'acció educativa d'una manera més respectuosa amb l'infant (fet que ens recorda als principis de l'escola activa o nova). La pedagogia tradicional entra en crisi com el propi rol docent que ja no pot ser, en el nostre context sociocultural, un simple transmissor d'informació com havia estat en el passat. La proliferació de pedagogies alternatives queda palesa en la publicació d'articles en la premsa diària sobre la seva presència a la nostra societat: http://www.ara.cat/comarquesgironines/altra-manera-densenyar_0_1282071787.html, http://martagrauges.com/articles/escoles_ARA_9122015.pdf. Cal destacar també el directori *Ludus*: <http://ludus.org.es/ca/> on es poden trobar els centres d'educació viva en el territori espanyol, o la xarxa creada pel projecte Reevo: <http://reevo.org/proyectos/> que segons s'explica al seu web: «[...] es un proyecto que busca documentar, promover la reflexión y dar a conocer la enorme diversidad de experiencias alternativas, innovadoras y transformadoras en el campo de la educación.» [On line: consultat: 13 agost 2015].

Un segon focus d'interès de la recerca se centra en l'estudi de la Bauhaus, condició que ens ofereix l'oportunitat de revisar tradicions de formació artística enllaçant diferents models amb els contextos als quals pertanyen. La relació entre didàctica i context és un dels punts d'ancoratge d'aquest treball, perquè considerem que la didàctica no és una disciplina abstracta, sinó que depèn de diversos components. Ens centrarem en els aspectes socials i culturals que poden explicar com es concep l'art en aquella societat, i el fet que es traslladi un model o altre a l'ensenyament artístic. Tindrem en compte que alguns factors culturals del moment de la Bauhaus afecten a l'ensenyament en les seves diferents fases. Alguns dels aspectes que condicionen la seva didàctica de l'art són d'àmbit general com la política, l'economia o paradigmes ideològics. D'altres són més específics de l'ensenyament de l'art, com la construcció de la noció d'art, la relació entre la societat i l'art, la cultura de formació dels docents de la Bauhaus o les idees implícites en l'ensenyament artístic, que es vinculen tant amb el context general com amb l'específic.

Aquests aspectes influeixen en l'organització dels estudis d'art i en la posterior posada en escena i execució de les pràctiques didàctiques a l'aula, que és el que arriba directament als estudiants.

Repasant cada una de les tradicions o models de formació, es fan visibles aquestes relacions entre didàctica i context. Veurem com les diferents tradicions no es donen pas una darrere l'altra, sinó que s'acumulen. Aquesta acumulació afavoreix la confusió de l'àrea d'artístic, a la qual, a més, s'afegeixen complicacions contextuais: errors de concepció social sobre l'art i l'educació en art i un encaix feble dins d'un sistema educatiu enfocat a resultats.

Així doncs, la Bauhaus esdevé un corpus d'estudi complex: no només és essencial en sí mateixa com a escola d'art; alhora, és un model de fenomen i un mitjà per revisar i repensar la pràctica docent, posant en qüestió, de nou, les preguntes per excel·lència de la didàctica: Què

volem ensenyar? Com ho volem ensenyar? Per què ensenyar art? El repàs de caire històric el transferirem a altres contextos, en el nostre cas, a la Barcelona dels anys seixanta del segle XX.

La bibliografia sobre la Bauhaus sovint acaba amb un capítol final en què, de manera molt sintètica, es comenta la seva influència en altres escoles d'art i disseny després del seu tancament. Sembla evident i provada la transferència de la pedagogia de la Bauhaus en altres països com els Estats Units amb el *Black Mountain College* i la *New Bauhaus*; o a Europa, amb les escoles: d'Ulm i Basilea, i fins i tot, Japó. Arran de la lectura de tots aquests capítols ens preguntem si les idees pedagògiques de la Bauhaus penetren en el context barceloní i, en cas afirmatiu, voldríem saber com ho fan. Aquesta recerca implica també haver-se d'interrogar sobre si unes idees pedagògiques —que pertanyen a un moment específic, un context social i una cultura concretes, i responen també a una ideologia— es poden transferir a altres èpoques i contextos diferents dels que les han generat.

Un dels reptes de la nostra recerca consisteix a fer l'estudi de dues realitats pedagògiques i didàctiques⁵ tan distants l'una de l'altra —geogràfica, cultural i temporalment— que no havien tingut ocasió de cap connexió directa. Tot i la distància en l'espai i en el temps, estudiarem les dues realitats amb la intenció de trobar-hi els punts de contacte que expliquen certes herències pedagògiques malgrat la llunyania de la qual parlàvem.

La dificultat que implica l'estudi d'aquest fenomen està a trobar els mecanismes que fan que certes pràctiques d'educació artística contemporànies es difonguin fins lluny i passin a formar part d'una tradició perdurable en, per exemple, la formació en art. Aquestes són

⁵ Per evidenciar aquesta distància, al capítol 03 tractem la qüestió i definició dels dos nuclis pedagògics i didàctics de la recerca; el «Nucli I», estudia aspectes referents a la Bauhaus durant el període de la seva existència 1919-1933, i el «Nucli II», se centra en els aspectes referents a la Barcelona del període 1959-1968.

les qüestions que ens empenyen a explorar aquest fenomen, per una curiositat elemental, i a encetar un estudi del context de la Barcelona de mitjan segle XX en relació amb la pedagogia bauhausiana, des d'un punt de vista històric, social, pedagògic i didàctic.

Estudiar la història de la teva ciutat a través d'un fet determinat és una oportunitat per conèixer-la des d'un altre punt de vista. A més, tractar una temàtica cultural implica esbrinar i saber quins sectors havien captat aquesta informació cultural i quins van ser els agents que van fer penetrar aquelles idees en el nostre entorn social.

L'estudi de la filtració de les idees bauhausianes en la societat, els professionals i les escoles de Barcelona, dels motius, les figures significatives que van fer-ne possible la difusió, expliquen part de la història de la ciutat comtal i copsen part del seu tarannà, que la fa especialment bona receptora i permeable a les idees innovadores d'àmbit pedagògic.

Barcelona és, ja abans de la Guerra Civil espanyola, un camp abonat per a l'experimentació i implementació d'alternatives a la pedagogia tradicional, i molt sensible a les potencialitats que una formació artística de qualitat aportaria; no només individualment, sinó també per a la millora de la ciutat. S'entén que es pensava amb visió de futur, que es considerava l'educació una eina potenciadora de canvis⁶.

Centrar-nos en el període que estudiarem amb més profunditat, 1959-1968, implica situar-se en una època especialment complicada políticament i cultural. Aquestes dificultats són, en part, les que afavoreixen la incursió de certes idees que pensem que són preses com a estendards contra el sistema polític i social en què l'Estat espanyol va

⁶ La Barcelona d'inici del segle XX va ser un focus de la pedagogia nova. L'interès per la investigació i la incorporació d'innovacions pedagògiques, van formar part de la sensibilitat política: «El mateix any 1913, Enric Prat de la Riba president de la Diputació, fundà el Consell d'Investigació Pedagògica, organisme cultural per a la recerca i l'assessorament sobre temes d'ensenyament en tots els seus graus.» (Masip, 1996:58).

estar immersos durant gaire bé quaranta anys, des de la fi de la Guerra Civil espanyola (1936-1939) fins la mort del dictador Francisco Franco (1975).

Pensem que les pràctiques pedagògiques i didàctiques són ideologia⁷. Segons Storey (2002), formarien part d'una ideologia professional en què les: «[...] ideas que sustentan las prácticas de grupos profesionales específicos» (2002:15). Com a docents compromesos i responsables amb la nostra tasca, ho hauríem de tenir present. Encara que pensem que el nostre magisteri queda al marge de la ideologia, cada vegada tenim més clar que el nostre sostrat cultural i didàctic, la pròpia tradició de formació queden implícits en la manera com desenvolupem la nostra tasca docent dins de l'aula. Això es pot veure en els exemples culturals que utilitzem, en la nostra noció d'art, en la concepció de la tasca docent, etc. En definitiva, ens atrevim a afirmar que la nostra didàctica transmet, de manera més o menys conscient, la nostra educació, l'extracte social del qual provenim, i que amb les actuacions didàctiques a l'aula podem perpetuar (o transformar) un seguit de nocions culturals.

La formació artística permet, en part, ser un *corpus* de coneixement que, entre altres coses, pot posar en qüestió algunes de les formes polítiques, culturals, tòpiques d'entendre el nostre món, establertes en la nostra societat. La formació artística ens ajuda a crear i mantenir un criteri propi, ens forma com a persones i com ciutadans desperts i crítics. Totes aquestes qüestions són la base de la qual partim per iniciar aquest recorregut històric i didàctic.

⁷ Aquesta afirmació, que pot resultar una mica massa contundent, es pot apreciar en la successió de reformes legislatives de lleis d'educació. Cada un dels partits polítics de l'estat espanyol que arriba al poder, es dedica a modificar la llei vigent (del partit que ja no ocupa la presidència) i en proposa una de pròpia. Es pot dir, doncs, que l'educació és una qüestió política i ideològica de primer ordre.

01.03. ESTRUCTURA DE LA RECERCA

En el capítol 01 hem exposat els interessos i les motivacions que ens fan emprendre aquesta recerca. Els capítols que continuen aborden el desenvolupament dels esdeveniments, que ens permetran assolir els objectius de la investigació.

En el capítol 02 desplegarem i exposarem el marc teòric de la recerca; és a dir, els temes i interessos que entren dins del nostre camp visual i que articulen l'argumentació i el fil narratiu de la investigació. Aquest marc teòric està organitzat en cinc punts. El primer és un glossari comentat de termes, on hem recollit i definit la terminologia relacionada amb l'àmbit de l'educació artística que resulta important per centrar i acotar la investigació. En el segon punt reflexionarem al voltant de l'art d'avantguarda d'inici del segle XX i la seva contribució, entre d'altres factors, a la construcció de la modernitat. Passarem a tractar les tradicions de formació artística per conèixer les seves característiques i els factors socials, culturals, etc., que influeixen en la creació de cada un d'ells. Tot seguit, exposarem els dos contextos en els quals se centra la recerca, la Bauhaus (1919-1933) o el que hem anomenat «Nucli I» i Barcelona (1959-1968) o «Nucli II». En aquests dos punts tractarem la situació històrica, cultural, social i política d'ambdós per entendre, contextualitzar i investigar les seves pràctiques didàctiques. Tancarem el marc teòric suggerint algunes de les simetries entre els dos contextos que permeten parlar de transferència didàctica.

En el capítol 03 explicarem la metodologia de la recerca estructurant el capítol en tres punts. En el primer parlarem de la sensibilitat metodològica amb la que entenem els processos de recerca. En el segon, plantejarem la pregunta principal de recerca i els objectius operatius que se'n desprenen, que són els que permetran resoldre les qüestions plantejades al voltant del «Nucli I» i «Nucli II». Finalment, explicarem el

disseny de la recerca que pretén fer visible l'estructura i el procés d'investigació.

El capítol 04 se centra en la Bauhaus com a escola d'art. Abordarem les classificacions que altres autors han fet de les diverses fases de l'escola i, a continuació, en proposarem la nostra. Passarem a analitzar els documents bauhausians, principalment plans d'estudis i esquemes gràfics que representen l'organització de l'escola. Emprarem una doble anàlisi visual i textual per observar les característiques de cada fase i els factors que intervenen en la concreció de cada pla. L'anàlisi documental finalitza amb l'exemple didàctic dels professors influents de cada fase: Itten (1888-1967), Moholy-Nagy (1895-1946) i Albers (1888-1976). Tancarem el capítol indicant els trets d'identitat de la pedagogia i la didàctica de la Bauhaus de cada una de les seves fases.

El capítol 05 se centra en el context Barcelona del període 1959-1968 i es divideix en dues parts. La primera s'ocupa de la imatge que els mitjans barcelonins (*La Vanguardia* i *Destino*) difonen de la Bauhaus al llarg d'aquest període, estudiarem els noms dels articulistes que contribueixen a divulgar-la i n'analitzarem el tractament informatiu. El desenvolupament del capítol ens oferereix una panoràmica de l'escenari social i cultural de Barcelona que ens ajudarà a iniciar la segona part, que se centra en tres de les escoles d'art i disseny de Barcelona: la Massana, Elisava i Eina. Amb l'anàlisi dels seus documents (tant textuals com visuals) pretenem estudiar quines idees bauhausianes es podem trobar entre els anys 1959 i 1968, i també com s'introdueixen en cada una d'elles.

L'últim capítol exposa les conclusions que tanquen el procés de recerca. Primer recuperarem i recordarem els objectius d'ambdós nuclis: Bauhaus i Barcelona, per donar resposta a la pregunta principal de la recerca. Finalment, traçarem les futures vies d'investigació.

CAPÍTOL 02

MARC TEÒRIC

Acotar l'àmbit d'una investigació, delimitar-ne el marc, decidir què forma part de la recerca i què no, és una de les principals tasques en la planificació d'un procés d'investigació. En el nostre cas, ha estat especialment complex valorar quins elements teòrics formen part de l'estructura interna de la investigació perquè reunir aspectes diversos suposa un risc per garantir la coherència i el fil argumental de la recerca.

Aquesta tesi té diversos components: històrics, socials, econòmics, pedagògics, didàctics, artístics, etc. Malgrat tot, la considerem essencialment una tesi sobre didàctica i sobre com alguns factors culturals afecten en les relacions d'ensenyament i aprenentatge de l'art. Som conscients que l'enfocament i les decisions que hem pres poden donar com a resultat una tesi que aportï una visió heterogènia, variada i rica, però temem que el seu punt fort esdevingui el seu punt dèbil; pel fet de tractar moltes qüestions arriscant-nos a que quedés diluït el fil argumental.

Provarem de treure profit dels aspectes positius d'aquest enfocament, voluntàriament ampli, traçant un marc teòric a mode d'itinerari que vagi centrant els temes d'interès anant des del més general al més concret, d'un *zoom out* a un *zoom in*, que expliqui i justifiqui els riscos assumits.

02.01. GLOSARI COMENTAT DE TERMES

Encarar un procés de recerca des de punts de vista diversos, com els nostres, requereix, al nostre parer, establir i delimitar els conceptes amb què anirem treballant al llarg dels capítols. Per aquesta raó hem volgut dedicar una part del marc teòric a elaborar un glossari comentat de termes que ens ajudarà a delimitar amb exactitud els conceptes que considerem clau per a la nostra investigació.

Traçarem un itinerari de tres etapes: en la primera veurem el terme *cultura* i *tradició* en relació amb l'ensenyament i, concretament, amb l'ensenyament de l'art; en la segona, presentarem una terminologia al voltant de la definició d'*art*, *artesanía*, entre d'altres i, finalment, en la tercera etapa, explicarem què entenem pels termes *didàctica* i *educació artística*, i com els acotem.

02.01.I. Cultura i tradició en relació a l'ensenyament de les arts

Per introduir els termes *cultura* i *tradició* i les idees que hi associem, emprarem les paraules d'Efland: «La forma en que se enseñan las artes visuales en la actualidad ha venido condicionada por las creencias y los valores relacionados con el arte de aquellos que promovieron su enseñanza en el pasado.» (2002:15).

La reflexió sobre com s'ensenyen les arts visuals configura un dels interessos de la investigació en curs. Nosaltres, tal com diu Efland (2002), també considerem les relacions entre els valors que transmetem com a ensenyants i membres d'una cultura, i la nostra manera d'entendre l'ensenyament, que impregnen i es transfereixen en l'acció d'ensenyar.

Aquest punt de partida inicial requereix definir el terme *cultura*. Des d'una perspectiva antropològica, el primer en contextualitzar-la va ser l'antropòleg anglès Edward Barnett Tylor (1832-1917) en el seu llibre *Primitive Culture* de 1871:

[...] la cultura o la civilización, dice Tylor, son aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, las artes, la moral, el derecho y la ley, además de las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro en la sociedad. (Serna i Pons, 2001:129).

Segons Storey (2002), podem explicar cultura des de tres enfocaments diferents:

- ▶ Com a procés de desenvolupament intel·lectual, espiritual i estètic, engloba: pensament, filosofia, poesia, art i ens permet parlar, per exemple, del desenvolupament cultural d'Europa.
- ▶ Cultura entesa com a mode de vida específic d'un poble o un grup en un període, és a dir, les tradicions i els costums en una època concreta d'un grup de població (a partir de l'estudi corresponent).
- ▶ Com a manifestació de l'activitat intel·lectual, especialment l'artística (a partir de l'estudi de les produccions culturals, en forma d'obres, publicacions i altres).

Picó (1999) encara ens dóna una altra definició que considerem pertinent:

[...] la cultura en cuanto conjunto de representaciones, creencias, valores, normas...tiene la función de fundamentar la cohesión y el consenso sociales [...] La cultura es, por tanto, una dimensión constitutiva de la personalidad social de los individuos, que se construye

a través de la interiorización social de aquellos modelos y valores que son funcionales para el mantenimiento del orden social. (Picó, 1999:134).

El conglomerat cultural està format per una sèrie de valors, models i símbols que comparteixen, com a mínim, dues funcions: configurar i definir una societat i mantenir-ne l'ordre. La funció reguladora de la cultura permet construir i compartir una base social i crear interacció entre els membres d'una comunitat. Aquesta relació d'intercanvi, amb la consegüent aportació a la conservació de l'ordre social, ens ajuda a entendre com i per què es van consolidant certes tradicions. Allò que la nostra cultura d'origen ens «ensenya» ho integrem en la nostra persona i, alhora, ho transmetem, perquè ho hem interioritzat. Segons Baumann:

Heredada o adquirida, la cultura es una parte separada del ser humano, una posesión. Aunque, ciertamente, una posesión de un tipo muy peculiar: comparte con la personalidad la cualidad única de ser al mismo tiempo una «esencia» definitoria y un «rasgo existencial» descriptivo de las criaturas humanas. (2002:103)

D'una manera semblant, pensem, s'«hereten» moltes de les convencions dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge i les relacions entre ells, que es van perpetuant. La tradició, del llatí *tradere* (entregar), construeix la cultura; allò que és digne de ser perpetuat «s'entrega» a la generació següent. Però la cultura i les tradicions també es qüestionen, i gràcies a la reflexió i l'autocrítica que ens porta a qüestionar-les, moltes de les inèrcies de les dinàmiques culturals es «trenquen», desapareixen o es reinterpreten.

Aquests moments de canvi coincideixen amb altres transformacions, d'índole diversa: econòmiques, polítiques, socials, etc. i, de retruc, l'art també se'n veu afectat. L'art, els artistes, la seva funció i l'encaix en el si de la societat, van canviant i adaptant-se a les transformacions de les comunitats; és per això que la definició de l'art es converteix en una comesa certament difícil d'abordar, tot i així, en farem una aproximació per seguir el fil argumental de la nostra recerca.

02.01.I. Art, artesanía *et alt*

El terme *art* es refereix a objectes diferents, en funció de l'època en què ens centrem. En la cultura grecolatina, el mot *art* fa referència a una activitat humana desenvolupada des d'unes normes enteses com a indiscutibles:

[...] el concepto de regla se incorporó al concepto de arte, a su definición. Hacer algo que no se atuviera a unas reglas, algo que fuera sencillamente producto de la inspiración o de la fantasía, no se trataba de arte para los antiguos o para los escolásticos: se trataba de la antítesis del arte. (Tatarkiewick, 2010:39).

Encara avui, si cerquem el mot *art* al diccionari trobarem una accepció que acota l'art a una habilitat o destresa, a fer segons unes normes i a una professió que implica uns coneixements emparats en un sistema de preceptes i de regles. Segons Hernández (2003) la categoria *art* es redefineix constantment i segons Duran: «Ara com ara no es pot dir que el concepte d'art sigui universal ni immutable.» (2008).

La divisió i categorització de l'art amb les seves múltiples formes ha estat una de les parts bàsiques del cos teòric de l'estètica, branca de la filosofia que s'ocupa de l'estudi de la bellesa i les qualitats que intervenen en l'art. El quid de la qüestió és definir l'art com a coneixement o com a ofici, o el que nosaltres anomenem la «tensió art-artesania». Perquè la definició d'art que s'entenia antigament que exposa Tatarkiewick, si bé cospa en part el sentit de l'art tal i com el concebem avui dia, es deixa un aspecte prou important. On són la imaginació i l'originalitat? I la fantasia? En el nostre context cultural, Europa occidental, es considera que aquests aspectes són components indissociables de l'art, però no sempre ha estat així. Es conclou, doncs, que el que es considera part constitutiva de l'art depèn de les consideracions culturals de cada civilització i societat.

Nosaltres separem ben clarament l'art de l'artesanía ja que, en l'actualitat, es consideren àmbits amb components semblants però

també diferents. Quins són els condicionaments que fan que les dues activitats estiguin tan llunyanes l'una de l'altra? Una possible explicació històrica és la que considera que hi va haver un moment en què art i artesanía s'escindiren, i alguns artistes començaren a diferenciar-se dels artesans i de l'ofici merament manual i tècnic, i esdevingueren una elit admirada i culta que creava, més que amb les mans, amb l'intel·lecte.

Aquest moment d'un enorme canvi social, econòmic i cultural és el Renaixement⁸; on comença el camí cap a l'autonomia de l'art i, alhora, la lluita dels artistes per reclamar un nou estatus social, diferenciat del de l'artesanat que l'elevi per sobre d'artesans, comerciants... i li concedeixi una aura de prestigi equiparable a la de l'aristocràcia.

[...] la nueva concepción social del artista implicaba necesariamente una nueva forma de entender la instrucción artística, que afectaba a los contenidos de la instrucción tanto como al cuerpo social destinatario de la misma. El auténtico objeto de la preparación del artista es la «ciencia del arte», no el mero dominio artesano de los pinceles o el cincel. Es decir: la geometría, la perspectiva, la historia, la mitología, la anatomía y, por supuesto, la teoría del arte y la filosofía. Agirre (2000:176)

Des d'aquest moment, els artistes volen deixar constància de la seva activitat artística i intel·lectual, de manera que signen les seves obres i els tractats on exposen les seves teories⁹ de l'art, per tal de deixar una empremta reconeixedora i reconeguda. En canvi, els artesans continuen en l'anonimat, aplicant les tècniques i les tradicions heretades, que conserven la idiosincràsia de l'esperit i el treball artesanals, que fan els mateixos objectes com sempre s'havien fet. Aquesta emancipació de l'artista provoca una fractura, i les arts plàstiques ingressen dins la

⁸ Període cultural europeu del S.XVI que es considera com a inici de l'Edat Moderna. Moment de difusió dels ideals humanistes i represa d'elements de la cultura clàssica, d'aquí l'ús del mot *renaixement* que suposa situar l'home al centre del coneixement, la cultura, la tècnica, etc. Aquest període es pot considerar en contraposició a l'Edat Mitjana, un període dogmàtic i dominat per la religió.

⁹ Leonardo (1452-1519) en va ser un exemple (tot i que mai va publicar les seves notes). A l'Europa central, Dürer (1471-1528) va esdevenir la versió nòrdica de l'artista renaixentista: «Se consideró a sí mismo un innovador del arte de su país; reflexionó sobre lo que realizaba y sobre sus motivos, tomó notas de sus viajes e indagaciones, y escribió libros para adoctrinar a su propia generación.» (Gombrich, 2001:350).

categoria de les arts liberals, en què la part intel·lectual juga el paper destacat. No com l'artesanía, manual, que posa l'accent a repetir i perfeccionar les tècniques heretades, aquelles en què la clau és l'elaboració manual i l'excel·lència tècnica, en què l'intel·lecte no té una funció important (com si una cosa excloués l'altra).

Així doncs, trobem una categorització tradicional d'arts majors: pintura, escultura i arquitectura, i unes arts menors: argenteria, ceràmica, gravat, ebenisteria, etc.; és a dir, les belles arts d'una banda i les arts i els oficis o —bells oficis— de l'altra. Ara bé, si ens centrem en la descripció de les arts plàstiques i les considerem com el conjunt d'arts basades en la forma i color, podríem englobar-les totes en la mateixa categoria. El garbuix terminològic encara creix si hi afegim el concepte d'*arts sumptuàries*, les que se centren en l'elaboració d'articles de luxe. Tot aquest panorama és força confús, si tenim en compte, també, que l'artesanía és artística i que hi ha art que es pot considerar artesanía, per exemple, la pintura adscrita a unes regles i uns mètodes concrets.

Però, què és el que fa que una producció sigui considerada art o artesanía, sobretot tenint en compte que comparteixen una arrel comuna i, a més, molts més punts de coincidència, aparentment, que de diferència? Un sistema de regles per elaborar productes ens sembla molt proper a alguns mètodes que s'apliquen a gran part de la producció artística occidental. Es podria dir que l'apreciació dels experts és un dels criteris per diferenciar art i artesanía i classificar en una categoria o en l'altra cada producte; però pensem que l'apreciació dels crítics continua basant-se en criteris culturals (que varien d'un moment històric a un altre) i tradicionals. Un altre possible criteri és emparentar l'art amb les classes dominants i dir que els productes dirigits a un públic selecte són els que mereixen consideració d'art; de nou, criteris arbitraris, establerts per una determinada cultura. Ara bé, sí que es pot afirmar que l'art és i ha estat, durant la major part de la

història d'Occident, un bé que distingia les classes més adinerades i que posseïen només elles, les elits:

Algunas veces las concepciones de la realidad que prevalecen en una sociedad son las propias de las elites gobernantes; otras veces son ampliamente compartidas por todos los sectores de la sociedad, y ofrecen un mismo marco de referencia tanto para los mecenas como para el artista. Sirven de fundamento para las políticas culturales y la filosofía social que van a influir sobre las artes y la educación. Tales concepciones de la realidad generan el clima social que hace posibles las obras de arte de una época. (Efland, 2001:21)

Què passa al tombant del S.XX pel que fa a aquests termes? Que el panorama es complica encara més, perquè afegim la producció industrial al, ja de per sí complex, debat terminològic. Amb la industrialització la tensió art-artesania s'incrementa i la qüestió de la producció manual *versus* la producció industrial esdevé un dels debats de l'època. Els canvis en l'economia, en els sistemes de producció, les transformacions de l'art, l'artesania, la funció social de les produccions artístiques, etc., afecta a la definició de cada terme. I, fins i tot, n'ergeixen de nous fruit de totes aquestes transformacions que s'esdevenen; per exemple, apareix una nova professió, la de dissenyador, i una nova disciplina, el disseny, que compliquen encara més l'espectre del vocabulari artístic del segle XX. Destaquem dues idees de Calvera (2013): la primera és que el concepte *disegno*, de l'italià, es refereix tant a dibuix com a disseny. Existeix també el concepte *inventio*, que engloba components de planificació, creació i organització. En català el mot *disseny*, que fem habitualment, és una fusió entre els dos termes: *disegno* i *inventio*. La segona observació de Calvera és que les paraules van canviant de significat; per exemple, al segle XVIII, dibuix i disseny es consideraven sinònimes. Exposem una tercera observació, de Pevsner¹⁰, de l'any 1936, que fa referència a la introducció de la noció de *disseny* més popular en el nostre sostrat cultural:

[...] which sees everything in terms of the intense debate on the use of machines in Europe between 1880 and 1914. This view implies firmly taking sides, favouring a concept of design as an innovative and

¹⁰ Nikolaus Pevsner (1902-1983) crític d'arquitectura alemany publicà l'assaig *Pioneers of Modern Movement from William Morris to Walter Gropius* l'any 1936.

aesthetic creative practice related to industry and technological innovation. (Calvera, 2005:22).

La complexa relació art-artesania deriva en la tensió i el debat art-indústria i encara es complica més amb l'emergència d'un terme de nova creació que engloba aspectes de tots dos, però que constitueix una disciplina amb entitat pròpia; modernitza el concepte *artesanía*, però manté l'aura i el *glamur* de l'art. El *disseny* que, segons la definició de Pevsner, es caracteritza per vincular-se al moment de progrés industrial, que també facilita la innovació estètica dels objectes per a l'ús dels ciutadans. Això enllaça, és clar, amb la construcció de la modernitat. La progressiva implantació del disseny en la societat va requerir, tal i com apunta Calvera (2005:34), la sistematització de la disciplina i la professionalització dels dissenyadors, que van necessitar un nou tipus de formació per a desenvolupar-ne les habilitats.

Aquest era el panorama fins ben bé la meitat del segle XX; però la segona meitat d'aquell segle es caracteritzà per un nou terme amb voluntat integradora. Què volem dir amb això? Si fins ara tots els termes responien a unes categories que volien copsar l'essència de cada un dels mots, és a dir, que les categories els reduïen al que era essencial i diferenciador, ara el terme *cultura visual*¹¹ permet englobar tot tipus de produccions visuals, independentment de les categories tradicionals. Segons Walter i Chaplin (2002):

[...] podemos definir cultura visual como aquellos objetos materiales, edificios e imágenes, más los medios basados en el tiempo y actuaciones, producidos por el trabajo y la imaginación humana, que sirven para fines estéticos, simbólicos, rituales e ideológico-políticos, y/o para funciones prácticas, y que apelan al sentido de la vista de manera significativa. (2002:16)

La definició de *cultura visual* no només reuneix qüestions implícites en les produccions visuals, com l'estètica, el símbol, i fins i tot, la ideologia

¹¹ Segons Mitchell: «Es útil distinguir, desde un principio, entre <estudios visuales> y <cultura visual>, el primero es campo de estudio y el segundo su objeto, su objetivo. Estudios visuales es así el estudio de la cultura visual.» (2003:18). Article publicat originàriament a *Art History, Aesthetics, Visual Studies*, eds. Michael Ann Holly and Keith Moxey, Sterling & Francine Clark Art Institute, Mass, 2002.

o la política; a més, no enfoca exclusivament un motiu cultural concret, sinó diversos, que conformen l'entorn i la imatge d'una cultura i una comunitat:

Prestar atención a la comprensión de la cultura visual supone acercarse a todas las imágenes (sin los límites que marcan los criterios de un gusto más o menos oficializado) y estudiar la capacidad de todas las culturas para producirlas en el pasado y en el presente con la finalidad de conocer sus significados, y cómo afectan nuestras «visiones» sobre nosotros mismos y el universo visual en el que estamos inmersos. (Hernández, 2003:46).

El segle XX transforma la terminologia de les disciplines artístiques, encara que s'observa que moltes qüestions com els límits i redefinicions encara poden resultar confuses. També podem afirmar que el terme *disseny* ha arrelat en la societat; per exemple, en la coneixença i ús col·loquial del mot (l'estudi d'això seria motiu d'una altra recerca); en canvi, el terme *cultura visual* encara és molt residual, si ens referim a un ús familiar, i queda inscrit als cercles acadèmics i, puntualment s'aplica a alguns sectors educatius. Això és un exemple de la lentitud a integrar els canvis en els sectors educatius, cosa que produeix una certa acumulació terminològica que afecta a la concepció de l'art i a la seva traducció a l'aula, la didàctica artística. Aquesta acumulació no ajuda a la categorització i actualització de les formes artístiques. El terreny híbrid i una concepció cultural basada en el mite de l'artista¹² es mantenen ben vives en una escala social ben àmplia. Tot aquest pòsit d'inèrcia social entorpeix l'encaix de l'ensenyament de les arts a l'escolaritat obligatòria i postobligatòria; i com ja hem dit al capítol 01, i fa que la presència de l'art sigui residual, anecdòtica i concebuda, en la majoria de les ocasions, com un entreteniment.

¹² Vegeu Trafí, L. (1998) Contes sobre l'educació de l'artista avantgardista a Hernández i Planella (comp.) II Jornades d'Història de l'Educació Artística. pp. 347-370.

02.01.III. Didàctica i educació artística

Sigui per formació o per l'activitat professional, tal i com diu Marín Viadel (2011): «[...] debido a las muy enraizadas afinidades y devociones personales y profesionales de las personas que hacemos investigación en Educación Artística, -ya sea por nuestra formación inicial, ya sea por la duplicidad de ambientes (los artísticos y los educativos)[...]» (2011:227), considerem la didàctica com una disciplina clau per a la nostra recerca. L'entnem com una activitat eminentment pràctica, ens identifiquem amb la idea de Zabalza (1987) que considera l'ensenyament com una acció. L'objecte d'aquesta acció didàctica consisteix a saber com ensenyar i a emprendre les decisions que implica desenvolupar aquesta acció educativa que, segons Aguirre¹³ (2004), consisteix a planificar l'ensenyament, els mètodes i l'organització de l'aula.

Tornant a la definició fundacional de Comenius¹⁴: «[...]el arte de enseñar fácil y sólidamente todas las cosas a todos los hombres.» (Benedito, 1987:7). La didàctica entesa com a art ens remet a la concepció de l'art de Tatarkiewick; que l'entén com un conjunt de normes i mètodes que fan que l'aprenentatge es materialitzi. Però es pot anar més enllà en aquesta consideració d'una «didàctica artística», segons de la Torre:

Quando afirmamos que la Didáctica es arte, queremos significar que la intervención didáctica comporta conocimiento de ciertas normas, pero que éstas no bastan, sino que es preciso adaptarlas a los contextos y circunstancias. Lo que en un contexto resulta pertinente, tal vez en otro no. Ahí está, pues, esa capacidad adaptativa que si conviene, rompe el orden del método. La experiencia es la mejor maestra para mejorar didácticamente. El profesor que se adapta adecuadamente a sus alumnos, participa de esta acepción. «El arte de enseñar» de M. Marland describe algunas maneras de adquirir esta habilidad. Porque la didáctica artística también se aprende. (1993:47-48)

¹³ a Salvador, F., Rodríguez Diéguez, J.L. y Bolívar Botía, A. (Dir.) (2004) *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Volumen I. A-E. Ediciones Aljibe:Málaga.

¹⁴ Comenius (1592-1670) publicà *Didactica Magna* (edició txeca de l'any 1632 i llatina del 1657) que es considera el text fundacional de la disciplina.

És en aquest coneixement del context, en el diàleg entre els coneixements i la realitat que el docent, com a bon professional de la didàctica, sap identificar, seleccionar i flexibilitzar la seva acció a l'aula:

[...] los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan en un contexto, que configura la acción misma o, incluso, la condiciona. [...] el análisis de la incidencia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un componente esencial de la Didáctica. (Aguirre, 2004:405).

Mentre que la pràctica esdevé el terreny de la didàctica, la pedagogia queda instal·lada en la teoria. Per a nosaltres l'acció és un valor perquè l'aprenentatge succeeix mentre es desenvolupa l'acció educativa mateixa, els processos són vius i és necessari viure'ls per tal de saber com es desenvolupen i com millorar-los:

Para que el conocimiento didáctico aumente es preciso [...] que se establezca un permanente diálogo entre la práctica y la teoría: que la práctica sirva para elaborar la teoría, la teoría para orientar una práctica de mayor calidad, y la práctica de mayor calidad para refinar la teoría. Y así en una espiral de construcción de conocimiento. (Zabalza, 1993: 17)¹⁵.

Ens basem en la pràctica per generar teoria que afavoreixi una millor pràctica de l'educació artística, d'aquí que al llarg de la tesi ens referim a aspectes didàctics o a aspectes pedagògics, entenent els primers com a integrants de l'acció educativa i, els segons, com a retroacció d'aquest diàleg pràctica-teoria.

La pregunta que hem d'afrontar a continuació és bàsica per al desenvolupament de la nostra tesi. En què consisteix l'educació artística? Si ens fixem en la deriva terminològica que hem exposat unes quantes pàgines enrere, concloem que no es pot suposar o donar per entès a què es dedica la pràctica docent de l'àmbit de l'educació artística. Segons Bamford (2009:57) la definició d'educació artística és

¹⁵ Torre, S. de la (1993). Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo. Madrid: Dykinson, S.L.

variada i depèn del context i de la situació econòmica de cada país. La taula 03 recull les disciplines que, segons aquest estudi, en formen part:

Taula 03. Disciplines integrants de l'educació artística Bamford (2009)			
% països estudiats	disciplines tradicionals	% països estudiats	disciplines emergents
90%	Música i dibuix	50%	Cine i Fotografia
88%	Manualitats		Estudis multimèdia
80%	Pintura		Art digital
70%	Dansa, teatre i escultura		Disseny

Com veiem, el grup de disciplines que componen l'educació artística és força variat: disciplines tradicionals de les arts plàstiques, tant de les belles arts com de les artesanies (manualitats), juntament amb les arts musicals, dansa i teatre. Observem com es consideren com a emergents disciplines com el cine, la fotografia i el disseny (molt consolidades durant el S.XX) amb els estudis multimèdia o l'art digital propi de finals de s.XX i inicis del XXI.

Si repassem l'àmbit de la recerca en educació artística, ens podem fer una idea i podem arribar a acotar-ne els límits. Segons Marín Viadel (2011), en funció del punt geogràfic on ens situem, l'educació artística comprèn unes o altres disciplines; per exemple, a Amèrica Llatina està integrada per música, dansa, teatre i arts visuals, mentre que a Europa i Estats Units la recerca en arts només comprèn les arts visuals.

Quan nosaltres fem referència a educació artística ens referim a la formació en arts visuals; aquest conjunt de disciplines relacionades amb l'experiència visual i que depassen la noció cultural tradicional, que fan referència a:

[...]un fenómeno cultural denominado Arte (que va más allá de las tradicionales Bellas Artes), en el que se agrupan diferentes representaciones como expresión de la cultura, y que reflejan

determinadas representaciones sociales, por medio de las interpretaciones personales (de los artistas) y de los públicos que se han relacionado con esos objetos en diferentes épocas. (Hernández, 2003:134).

El nucli de la nostra tesi se centra en l'estudi d'uns dels canvis i en l'ampliació de significat de la noció d'art, que situa l'ensenyament artístic en dos debats d'època; el primer, s'articula entre la relació art-artesia; el segon, en la connexió art-indústria, que donà lloc a la sistematització d'una nova disciplina de les arts visuals: el disseny.

02.02. L'ART D'AVANTGUARDA I LA CONSTRUCCIÓ DE LA MODERNITAT

L'art d'avantguarda del S.XX canvia substancialment el panorama artístic de la tradició europea. Aquestes transformacions s'inicien al S.XIX amb diferents moviments de ruptura amb la tradició com per exemple les secessions de l'Europa central o els grups dels refusats a París que s'organitzaren al marge de l'anomenat «art oficial». Totes aquestes manifestacions d'art «nou» van ser el reflex d'un art que s'allunyava de la tendència de l'art oficial que, fins aquell moment, era l'única opció artística de les societats europees:

A partir de fines del siglo XIX, el progreso del arte se identificó con el rechazo de las convenciones de representación asociadas al arte academicista de los siglos anteriores. Las convenciones tradicionales del arte fueron abandonadas, a finales del siglo XIX, cuando los artistas empezaron a ver en la academia un obstáculo para su originalidad, que pasó a considerarse como el principio mismo del progreso artísticos. (Efland, Freedman y Stuhr, 2003:24).

Amb la perspectiva que atorga el temps, es pot observar com cristal·litzen aquestes tendències en el que coneixem com a «moviments d'avantguarda del segle XX», que van esdevenir la cultura principal o *mainstream*, si més no, entre els sectors especialitzats de la cultura: museus, historiadors i crítica de l'art. El triomf de l'avantguarda esborrà del mapa l'art oficial, que caigué en un semioblit:

Hasta el siglo XIX no se abrió un abismo patente entre los artistas triunfantes —que contribuyeron a la creación de un arte oficial— y los inconformistas, que por lo general no fueron apreciados hasta después de su muerte. Esto originó una extraña paradoja: incluso los historiadores actuales saben poco acerca del arte oficial [...] en su mayoría han adquirido un aspecto tan rancio y trasnochado a nuestros ojos que no les prestamos mayor atención [...]. (Gombrich, 1997:503).

La història de l'art del S.XX s'escriu en clau d'art d'avantguarda, de projecte modern i pretesament universal. Aquest fet és destacable, com a mínim, pel canvi de valors que l'art avantguardista comportà en el si de la societat, i que s'allunyen premeditadament dels de l'art tradicional. No és un canvi de valors exclusius de l'àmbit artístic, sinó que són reflex dels canvis socials, culturals i econòmics de l'Europa d'inicis de segle XX.

D'una societat basada en les tradicions estables antigament i que representaven «la veritat» es passa a una societat centrada en el present, que es distancia de la tradició i cerca «l'autenticitat». D'una societat que cercava la bellesa (un valor considerat etern, immutable i indissociable de l'activitat artística) es passa a una societat que volia la funcionalitat i la modernitat, que s'emmirallava en el progrés¹⁶.

En aquell moment, es contraposava el mètode —que representava la manera de fer tal com s'havia fet sempre— a l'experimentació —una actitud que implicava recerca i expressió de l'originalitat—. Tot això es pot transferir al context social. D'una banda, la tradició, amb una estructura jeràrquica immobiliària en què l'aristocràcia i l'església mantenen el poder *versus* una nova estructura social que tendeix a la democratització i en què la burgesia encarna la potencialitat dels nous temps. La societat tradicional comença a entrar en crisi i van apareixent models alternatius en art i economia i, també, en sistemes i mètodes

¹⁶ Tots aquests canvis es poden observar en sèries de ficció televisives com *Upstairs, Downstairs* produïda per *London Weekend Television* (1970) o la més recent *Downton Abbey* (2010), creada per Julian Fellowes. En els dos casos l'acció es desenvolupa a Anglaterra i ens mostren les transformacions: econòmiques, polítiques, socials i culturals de les primeres dècades dels segle XX des de dos punts de vista, el d'una família aristòcrata i el del seu servei.

educatiu, entre d'altres. Tot això és reflex de les transformacions socials, econòmiques i polítiques de la societat i cultura europees. La modernitat es construeix sobre aquests valors nous, és un projecte d'origen il·lustrat que es materialitzà al segle XX com un propòsit optimista i eufòric que se suportava en dos pilars; la internacionalització i la universalització:

El proyecto de la cultura moderna tal como fue dibujado por los pensadores ilustrados comportaba un proceso de emancipación humana y personal basado en el desarrollo de una ciencia objetiva que tenía por objeto la dominación de la naturaleza para liberarnos de sus conocimientos. Al mismo tiempo la vida se estructuraría bajo formas de organización social racional desprendiéndose de las formas tradicionales del poder fundamentadas en el mito, la religión o la tradición y estableciendo así las bases de una moral universal. (Picó, 1999:265-266).

Els ideals de la Revolució Francesa (1789), amb el seu lema «llibertat, igualtat i fraternitat», es van materialitzant progressivament en el món occidental al llarg del segle XX. Són signes d'això, el desenvolupament de les democràcies, la consecució de les llibertats personals, la igualtat pel que fa a l'accés de l'escolaritat o els drets i deures davant les lleis, entre d'altres.

L'emergència de l'art abstracte també contribueix a confeccionar i estendre la idea de creació d'un diccionari de formes i colors que pretén crear un nou llenguatge universal. La influència que, al llarg del segle XX, ha tingut la psicologia en general, i la de la Gestalt en particular, es deixa veure, d'una banda, en la importància de l'individu com a ésser creador i, de l'altra, en el convenciment que l'ésser humà pot crear un llenguatge universal compartit per tothom. Aquesta tendència cap a un llenguatge universal es pot emparentar amb les utopies socialistes, que configuren un corpus cultural amb la noció comuna de l'ideal universal. En aquest sentit, associar a un estil arquitectònic l'adjectiu *internacional* és un fet que no pot resultar ni anecdòtic ni casual: «Pese a la diversidad de estilos los artistas modernos estaban empeñados en

un estil internacional. Ello era particularment evident en el camp de l'arquitectura.» (Efland, Freedman, Sthur, 2003:27).

El trasllat de la capitalitat cultural de París a Nova York, un dels efectes de la Segona Guerra Mundial, també influeix i reforça aquesta idea d'internacionalització. L'Occident s'eixampla i els Estats Units, que esdevenen el cor cultural d'Europa occidental, passen a comandar les polítiques internacionals. Resulta curiós constatar com el terme *internacional* queda adscrit a una actitud positiva, fruit del projecte modern; mentre que, avui dia, el terme que s'hi aproxima més, *globalització*, té matisos negatius, fruit d'un discurs propi de la postmodernitat.

La modernitat ha generat un seguit de mites que arrelen en la societat, i en la nova construcció artística, que contribueix, és clar, a crear-los i difondre'ls. Aquests mites, exposats per Clark (1996:66), els exposem en la taula següent:

Taula 04. Mites de l'art modern segons Clark, 1996 Extret d'Acaso (2009)	
mite 01	L'art té valor en si mateix
mite 02	L'art és un llenguatge universal
mite 03	Les obres d'art es poden estudiar aïllades del seu context
mite 04	Existeix l'Art en majúscules i l'art en minúscules
mite 05	L'art només és interpretable per experts de l'art
mite 06	Tot tipus d'art es pot interpretar amb els paràmetres de l'art occidental
mite 07	Model d'artista geni (de gènere masculí) que treballa sol al seu estudi

Efland, Freedman i Stuhr (2003) exposen, també, les característiques del projecte modern, entre les quals destaquem: la idea de progrés, intrínseca a la mentalitat moderna; l'avantguarda, com a tendència que copsa aquest pretès progrés; l'abstracció, com a model estètic i conceptual de l'art; el primitivisme, que té relació directa amb el «descobriment» de l'art infantil; les funcions de l'art, que són múltiples i

confuses; i, per últim, l'universalisme, que pretén internacionalitzar el llenguatge de l'art. Podem dir que el projecte modern fracassa, en part, per aquesta darrera característica. El concepte *universal* implica la uniformitat i, alhora, la pèrdua del que és específic i, per tant, del seu reconeixement. La singularitat, el que tenim de particular, el que és propi de comunitats més «remotes», queda fora de la modernitat.

Davant d'aquesta estandardització, comencen a sorgir veus que reivindiquen la diferència. D'altra banda, el context polític, sociocultural i econòmic d'Europa es va transformant, de manera que els valors de la modernitat comencen a mostrar signes d'esgotament. L'últim terç del segle XX està marcat per l'aparició de termes acadèmics que destaquen les diferències: estudis visuals, multicultural, etc.

Tot i l'esgotament del projecte modern, culturalment parlant, encara en conservem trets; de fet, la coexistència i hibridació entre modernitat i postmodernitat és una de les característiques del començament del segle XXI. Aquesta simultaneïtat fa que certs mites moderns —el de l'artista geni (sempre en masculí), la preeminència de l'art occidental, la separació entre art en majúscules i art en minúscules— dibuixin una imatge de l'art compartida per la major part de la població, i que es trasllada, juntament amb aquests «mites», també a l'escola.

02.03. TRADICIONS EN EDUCACIÓ ARTÍSTICA

Si tal com hem anat exposant, l'educació està del tot connectada amb el sostrat cultural d'una societat que defineix la funció de l'art i la noció d'artista segons els «mites» de l'època, l'economia, la filosofia, la psicologia i altres, podem parlar de «tradicions» dins d'una disciplina. En aquest cas, parlem de les diverses tradicions d'ensenyament de les arts en el context de l'Europa occidental de finals del segle XIX i inicis

del XX. Sabio (2006) exposa que els sistemes educatius de cada país són el resultat d'un entramat integrat per la cultura, la política, el context històric i, també, el social i econòmic.

Tots aquests factors dibuixen diverses tradicions que donen a l'educació artística un tarannà ben diferent segons la finalitat, els mètodes emprats, la funció del professor, etc. Però, com s'ha ensenyat art al llarg de la història a l'Europa occidental?

Cal puntualitzar que ensenyar art per formar artistes és ben diferent d'ensenyar art dins d'un sistema d'aprenentatges reglats. En el primer cas, l'ensenyant s'ocupa d'impartir una formació especialitzada, enfocada al desenvolupament professional de l'activitat artística; en el segon cas, en canvi, l'aprenentatge consisteix a transmetre unes habilitats de tipus general que es consideren adequades per a la formació dels infants i els joves. Al llarg de la història observem que l'escola copia els models d'ensenyament professional de l'art. Això implica que, si estudiem com s'ha format als artistes, podem fer-nos una idea aproximada de com són i com han estat alguns aspectes a l'estudi escolar de les arts plàstiques: «Lo que explica, desde mi punto de vista, cómo se enseña hoy la educación plástica y visual es cómo se ha enseñado a dibujar en el pasado.» (Marín Viadel, 1998:26). També hem de tenir en compte dues situacions històriques especialment importants per a la consideració del dibuix a l'escola. La primera, la reivindicació d'un dibuix per a tothom, formulada per Jean Jacques Rousseau (1712-1778) al seu llibre *Émile* (1762), en què afirma que el dibuix és un component essencial per a l'educació general de l'infant:

Los niños, grandes imitadores, todos prueban a dibujar: yo quisiera que el mío cultivara este arte, no precisamente por el arte en sí, sino para ajustar la vista y hacer flexible la mano; que en general poquísimo importa que sepa este o el otro ejercicio, con tal que adquiera la perspicacia del sentido, y el buen hábito del cuerpo que se logra con ese ejercicio. (Bordes, 2007:38).

La segona, les conseqüències de la industrialització, que van generar un problema d'ordre estètic en els productes europeus. Els governs, primer d'Anglaterra i posteriorment d'Alemanya i, fins i tot d'Espanya, amoïnats pels efectes que una mala qualitat dels dissenys dels productes pogués repercutir en la seva economia, van revisar el sistema educatiu per tal d'augmentar-ne la qualitat. L'ensenyament i l'aprenentatge del dibuix van adquirir, sobtadament una importància nacional i econòmica:

Esta nueva situación crea una confianza euróica en el dibujo, y una inusitada búsqueda de nuevos métodos para su aprendizaje. Muchos teóricos han denominado esta causa pro dibujo «la gran cruzada». Es un título muy descriptivo del esfuerzo que realizan los países por desarrollar lo que podríamos llamar una campaña de alfabetización gráfica. (Bordes, 2008:528)

La pregunta que ens convé tenir ben present és la que hem provat de defensar al llarg del marc teòric: Depèn, la didàctica de les arts, de l'entorn cultural tal com hem anat suggerint?

Podríem definir els elements que formen part, intrínsecament, de l'ensenyament de les arts? Quins són els «ingredients» o «components», o continguts que defineixen les relacions de l'ensenyament i l'aprenentatge de les arts? Quin paper hi fa, l'estudiant? I el professor? De quines tradicions de l'educació artística som hereus? Quines característiques tenen?

02.03.I. Les tradicions i models d'educació artística

En aquest apartat provem de sintetitzar les tradicions d'ensenyament de les arts, fent un recull de les opinions de diversos autors que expliquen la seva visió de l'educació artística al llarg del segle XX. Ens interessa destacar els condicionaments principals i els factors socioculturals o d'altre índole que fan que l'educació artística tingui

aquestes característiques concretes. Per iniciar aquest recorregut presentem un quadre resum (taula 05) que ens servirà d'orientació.

			Taula 05 Resum concepcions educació artística		
Acaso (2009)	Plàstica com a:	Autoexpressió	Efland Freedman Stuhr (2003)	S.XVII S.XIX	Art Academicista
		Manualitats		Inici S.XX	Elements del dibuix
	DBAE			1/2 S.XX	Expressió creativa del jo
	Postmodernitat	Reformistes		1930 1960	Art de la vida quotidiana
		Reconstructivistes		1960 1990	Art com a disciplina
Agirre (2000)	Art com a:	Saber	Marin Viadel (1998)	Taller de l'artista	
		Expressió		Model acadèmic	
		Llenguatge		Model Bauhaus	
		Disciplina		Model geni/creativitat	

A grans trets, es poden establir tendències diferents en l'educació artística del segle XX. El primer terç va estar marcat per l'herència dels ensenyaments acadèmics i de taller. En aquest inici del segle, es consolidà un altre enfocament de l'ensenyament de les arts, d'origen romàntic, que arrelà en la tradició de l'ensenyament artístic del segle XX: el que Efland, Freedman i Stuhr (2003) anomenen «Expressió creativa del jo» i Agirre (2000) «Art com a expressió».

En aquest primer terç de segle, hi va haver la tendència de fusionar l'ensenyament de les arts i els oficis amb les belles arts. La progressiva industrialització d'Europa provocà molts canvis en els sistemes de producció, que van repercutir profundament en les estructures econòmiques i socials. En aquest context, els estats van sentir la necessitat de millorar la qualitat dels dissenys dels seus productes. Aleshores es va començar a mobilitzar l'essència tradicional de

l'ensenyament de les arts. L'art va canviar substancialment i l'aprenentatge artístic ho va fer paral·lelament. Tot aquest estat de coses cristal·litzà en el que Agirre (2000) anomena «Art com a llenguatge» o, si s'empra la terminologia de Marín Videll (1998), el «Model Bauhaus».

La industrialització i l'avenç tecnològic, en general i en l'àmbit de la imatge en particular, es van anar afermant, i un sector professional emergent es va consolidar. Fem referència a l'àmbit del disseny, que arribà per eixamplar i especialitzar una part dels vessants professionals artístics.

Després de la Segona Guerra Mundial i culturalment parlant, la capitalitat mundial del món occidental es va desplaçar als Estats Units. En aquest context, els museus nord-americans, sobre tot el Museu d'Art Modern de Nova York (MOMA) i els sectors de la crítica d'art de mitjans de segle, es varen ocupar de polir i difondre el discurs teòric del projecte modern, que va anar penetrant en la societat. La proliferació d'objectes fabricats i l'augment de la productivitat es tradueixen en la societat de consum, ja sigui d'objectes d'ús quotidià fruit del disseny industrial o d'altres com còmics, cinema, etc. L'educació artística, encara dominada per sabers tècnics i procedimentals, es va anar eixamplant amb la noció de l'art com a llenguatge que, via Bauhaus, la semiologia i la influència de la psicologia de la Gestalt van configurar nous currículums d'educació artística a l'escola.

Aquesta transformació es produïa gràcies a la tendència iniciada als anys 60 als Estats Units, promoguda pel *Getty Center* i teòrics com Elliot Eisner (1933-2014)¹⁷ anomenada *Discipline Based Art Education* (DBAE)¹⁸ que considerava l'educació artística una disciplina més de les

¹⁷ Elliot Eisner va ser professor d'art i educació a la *Stanford Graduate School of Education*.

¹⁸ DBAE o EACD en les seves sigles en llengua castellana: *Educación Artística Como Disciplina*. Nosaltres emprarem les sigles en llengua anglesa.

que s'ensenyaven en un context reglat. Això implicava que l'ensenyament de l'art s'havia de sistematitzar igual que el de qualsevol altra disciplina escolar i que havia de tenir una presència curricular estructurada.

A Espanya aquestes tendències van arribar tard, com apunta Hernández (2003). Durant el segle XX, es poden identificar quatre tendències o etapes en la història de l'educació artística a l'Estat espanyol, condicionades pels esdeveniments polítics del país.

Taula 06. Etapes de l'educació artística a Espanya (segle XX) Hernández (2003)	
fins als S.XVIII -1939	Dibuix com a centre del discurs educatiu
1939-1970	Dibuix, treball manuals i dibuix tècnic-geomètric
1970	Expressió Plàstica
1990	Educació Visual i Plàstica

Cap als anys noranta del segle XX, el projecte modern va entrar en crisi; van començar a aparèixer noves vies d'estudi de l'art i nous posicionaments, que eixamplen encara més la pràctica de l'educació artística. Segons Efland, Freedman i Stuhr (2003), una de les claus per entendre la postmodernitat és la noció de *pluralisme*, que afecta qualsevol activitat cultural de tres maneres. La primera fa referència a la contextualització de les produccions artístiques, que s'han d'emmarcar en la cultura que les produeix: ja no es parla només de cultura occidental, doncs; la segona consisteix a no fer servir categories universals com «art popular» o «art folklòric», perquè es poden marginalitzar certes produccions culturals. Això és una prova de la crisi dels paràmetres moderns, que no poden mesurar totes les produccions culturals, en contra del que afirmaven els mites moderns exposats per Clark (1996) (veure taula 04, pàgina 29); i la tercera fa referència a la *multiculturalitat*, una vessant específicament postmoderna per mitjà de la qual, no només es pot ensenyar i aprendre art, sinó que també es

parla de política, de situacions d'injustícia i d'altres, fomentant d'aquesta manera l'anàlisi i la visió crítica de l'entorn, i no només l'immediat. Com entren aquests factors a les nostres aules? La postmodernitat és certament complexa, i l'entorn educatiu també.

Acaso (2009) explica els dos enfocaments existents per integrar la postmodernitat a les escoles, i fa referència als partidaris d'un currículum reformista i als que s'inclinen a favor d'un currículum reconstructivista:

Podríamos decir que mientras la primera tendencia pretende una reforma de la educación artística partiendo de los modelos establecidos, los reconstructivistas alegan que es necesario partir de cero y construir un currículum totalmente nuevo. (2009:103)

Considerem que aquestes tendències han tret el cap tímidament a les escoles, però si bé s'estudien en l'àmbit acadèmic, apareixen recollides exclusivament en un pla teòric. Realment han tingut una escassa repercussió en la pràctica de les nostres escoles. El desenvolupament de l'educació artística a l'escola actual és encara massa deutor d'algunes tradicions, com les manualitats o altres herències del sistema acadèmic, amb preeminència del dibuix. Probablement haurem d'esperar un relleu generacional en la formació del professorat i una reformulació del paper docent per tal que es produeixin canvis en l'educació artística, que estiguin més en sintonia amb la contemporaneïtat i siguin aplicables (sempre que els ministres d'educació ens ho permetin).

02.03.II. Continguts i estratègies d'ensenyament-aprenentatge de l'educació artística

Si ens aturem a pensar en els continguts de la formació de l'educació artística, ens adonem que podem traçar una línia que marca un abans i un després de la omnipresència i gairebé saturació d'imatges en la nostra societat. Abans de l'aparició de la fotografia, les imatges es produïen manualment, i tenien un procediment tècnic i un cost que

només uns quants coneixen. Si ens situem en el moment actual, és ben clar que tothom consumeix; però, el més important, tothom «produceix» imatges. Del productor expert i professional hem passat al *prosumer*, terme encunyat per Toffler (1992)¹⁹ i contracció de dos mots: productor i consumidor. Les fronteres entre la producció i el consum s'esborren, i l'accés als mitjans de producció arriben a una democratització tal que qualsevol pot semblar un professional. El web 2.0 contribueix encara més a eixamplar la complexitat del panorama de la imatge al segle XXI. Aquest exemple de l'hiperdesenvolupament de la imatge es pot considerar paradigmàtic d'aquest eixamplament del corpus de coneixements de l'educació artística, en què ja no s'ensenya només dibuix (figuratiu), sinó que inclou imatge digital (fixa i mòbil), disseny, volum, tracta aspectes de la cultura popular com el còmic, l'animació o la publicitat, recorre també a les tècniques tradicionals, etc.

Però, quins continguts han estat bàsics en l'ensenyament i aprenentatge de les arts al llarg del segle XX? Amb quines finalitats? Amb quines estratègies s'ha articulat l'educació artística? De quines herències ha estat deutora i quines innovacions s'hi han incorporat, al llarg del segle XX?

Com s'ha comentat, el canvi del segle XIX al XX va implicar moltes transformacions de les quals ni l'art ni l'ensenyament artístic han quedat al marge. En paral·lel a les tradicions més arrelades de l'ensenyament de les arts, han anat sorgint alternatives a aquests vells models, que ja havien començat a mostrar signes d'esgotament perquè ja no es corresponien a la societat nova i als seus valors, a banda de la nova concepció de l'art.

Hem de considerar que la finalitat de l'educació artística en cada moment determina què se n'ensenya i com s'ensenya. L'acceptació d'una determinada noció de l'art en l'entramat social en què tenen lloc

¹⁹ Toffler, A. (1992) *La Tercera Ola*. Barcelona: Plaza & Janes.

les relacions d'ensenyament i aprenentatge explica, en part, que encaixin o no, que trobin lloc o no certes disciplines artístiques a l'escola. Segons la concepció tradicional d'art (la que no diferencia entre art i artesanía) l'aprenentatge de l'art consisteix bàsicament a adquirir les habilitats i capacitats necessàries per elaborar certs productes, ja siguin imatges, objectes, etc.

Aquesta concepció implica un coneixement dels materials, la combinació entre ells i els processos que cal seguir per obtenir-los. Pren una importància especial l'ordre dels processos, els passos i la manera de treballar els materials; és a dir l'aprenentatge del mètode. El saber pràctic, «fer», és el nucli, el més important. La finalitat de les arts és el coneixement de l'ofici, ja sigui el d'artista o el d'artesà. I aquest model tradicional és el que s'ha portat a l'escola sota el nom de manualitats (Acaso, 2009). L'extrapolació del mètode d'aprenentatge de taller ha tingut la seva traducció escolar en l'aprenentatge dels treballs manuals, que centra l'acció a fer i a aconseguir la reproducció i repetició del model. L'aspecte essencial de les manualitats és conèixer els materials, les tècniques, les seqüències. L'objectiu d'aquests ensenyaments és la còpia d'un model preestablert; i la valoració de la producció es resum en «bé» o «malament», en funció de la semblança amb l'original. L'aprenentatge consisteix a seguir les instruccions per obtenir un producte i saber reproduir-les fidelment, ja sigui per elaborar una pintura com per fer un cendrer per regalar el dia del pare. En aquesta pràctica pren una importància especial la figura i la funció del mestre, que és qui en sap, mentre que l'aprenent, que no en sap, s'hi ha de «sotmetre», de manera que s'estableix una relació jeràrquica entre professor i alumne. Establertes així les coses, una de les estratègies d'aprenentatge, a banda de la còpia/reproducció, és l'observació directa de com procedeix el mestre. I és d'aquesta manera com han après generacions i generacions, tant d'artistes com d'artesans.

Quan l'art inicia el camí cap a la seva autonomia i s'escindeix de l'artesanía és quan culturalment es pretén incloure i s'inclou l'activitat intel·lectual en el corpus de saber de l'educació artística. Però, aquesta inclusió modifica ostensiblement la formació artística? El model tradicional de formació d'artistes que podem centrar en l'acadèmia consisteix bàsicament en l'aprenentatge del dibuix, que es considera la base de qualsevol producció artística posterior i que segueix el model i seqüència proposada per Leonardo al seu tractat de la pintura escrit cap a l'any 1498:

Primero de todo, copiar dibujos realizados por un buen maestro a partir de la naturaleza y no como ejercicios; luego, copiar a partir de un relieve, teniendo cerca un dibujo realizado a partir del mismo relieve; luego a partir de un buen modelo; y todo esto debería servir como práctica. (Efland, 2002:56)

Els horaris de l'acadèmia de Berlín al voltant de l'any 1800 són un exemple de la importància i exclusivitat del dibuix en la formació artística. Segons Pevsner (1982), cap a l'any 1748 es començà a considerar que les classes de pintura havien de formar part de la formació dels artistes. Es pot pensar, doncs, que fins a aquell moment l'aprenentatge transcorria encara en tallers d'artistes, cosa que recorda molt el model de taller artesanal. Observem, a més, que gran part de l'ofici de pintor, per exemple, continuà subjecte al coneixement de materials: pigments, aglutinants, etc., i a la manera com aplicar la pintura sobre la tela (que també s'ha de saber preparar). L'ús dels tubs d'oli no es popularitzà fins a l'impressionisme (al segle XIX). Aquest fet permet sortir de l'estudi per pintar a *plein air* cosa que no havia estat possible fins al moment.

L'acadèmia s'ocupava de transmetre un mètode i uns coneixements de tipus científic i filosòfic que justificava la seva pròpia existència i adscripció a les arts liberals. L'ensenyament acadèmic es completava amb classes de perspectiva, anatomia, anàlisi de les col·leccions reials, etc. El sistema acadèmic rendeix servitud a les classes altes i educa en

un gust acord a aquestes classes dominants, que produeixen i són reconegudes segons aquests valors. L'aprenentatge del dibuix s'ha portat a l'escola sobre tot amb el mètode de la còpia i l'ideal del dibuix realista, figuratiu i mimètic.

Si examinem la formació artística actual ens podem aventurar a dir que aquest cos disciplinar continua sent el mateix; ara bé, s'amplia amb noves incorporacions fruits de les transformacions del segle XX, que hem anat apuntant al llarg del marc teòric. L'educació artística s'adapta als temps i alhora la societat entra progressivament en el projecte modern: industrialització, màquines que faciliten tasques domèstiques, millores tecnològiques, sanitàries, educatives... Les escoles incorporen conceptes com *llenguatge visual, educació de la mirada, etc.*

Tenint en compte aquestes transformacions de context, es pot considerar que hi ha estratègies pròpies del s.XX que responen a noves finalitats de l'educació artística. La consolidació de la modernitat canvia els paràmetres artístics; per exemple, l'abstracció va ser una de les tendències d'èxit durant els anys posteriors a la Segona Guerra Mundial i, especialment, a la dècada dels 50 als Estats Units. Aquesta tendència juntament amb les incorporacions del llenguatge visual, l'ús progressiu de la imatge i els avenços tècnics transformà la noció d'art i d'artista. L'educació artística ja no té només la finalitat d'estudiar un mètode per a reproduir objectes o dibuixos sinó que l'ensenyament-aprenentatge de l'art serveix per fomentar la creativitat, per jugar i recombinar elements d'un llenguatge visual i universal. Com afecta aquesta noció a les estratègies d'ensenyament-aprenentatge?

S'ha de recordar que en aquell context es sistematitzà un cos teòric fruit de l'experimentació avantguardista dels anys 20 i 30 amb la incorporació també de la teoria de la Gestalt i la semiòtica. Aquell escenari afavorí la consolidació del disseny com a disciplina. Tot això desembocà en noves metodologies educatives en l'àmbit de l'educació

artística. Com es concreta tot això? Si en els sistemes més tradicionals l'observació, la repetició i la còpia són les estratègies d'aprenentatge emprades, la metodologia pròpia del segle XX consistia bàsicament en una aproximació teòrica a un *corpus* de contingut: teories sobre formes, colors, etc. Es fa una proposta, un punt de partida (habitualment de tipus conceptual) i, a continuació, es deixa que l'estudiant desenvolupi lliurement la seva proposta. El punt inicial, comú per a tothom, és un detonant, una excusa que activa la finalitat mateixa de l'activitat d'aprenentatge, que no és altre que experimentar, descobrir possibles solucions que siguin pròpies personals.

Aquest model pren una importància cabdal. L'enginy i el pensament divergent, que són la base per examinar múltiples facetes de la realitat. Alhora s'incrementa la importància del procés no establert, tot fent possible aquestes combinacions enginyoses. Aquí és on es troba i es desperta la creativitat: «Una estratègia reiterada de la pedagogía del diseño es la disposición y redistribición repetitivas de una colección de signos según unas determinadas reglas de combinación.» (Lupton i Miller, 1994:32)²⁰. No hi ha un model inicial però sí uns paràmetres que encaixen amb les formulacions del llenguatge visual: l'abstracte —deutor de la geometria—, l'ordre i l'audàcia. La còpia ja no és l'estratègia que cal seguir; l'estratègia moderna consisteix a plantejar un problema amb uns elements i procurar que mentre els alumnes proven de resoldre'l, pensin i activin tàctiques d'investigació i creació. «Fer» ja no només és «produir»; fer és pensar, el que fem és fruit d'una activitat, d'una acció intel·lectual. El «saber» s'adquireix fent, segons les idees de Dewey. S'observa que la metodologia pròpia del disseny afecta, metodològicament parlant, totes les disciplines artístiques, des de les més tradicionals (pintura, escultura), fins les més contemporànies (video-art, fotografia, etc.). En aquest context el professor continua sent un expert, professional o artista que ofereix el seu saber a qui està

²⁰ Fins i tot podríem gosar apuntar que aquesta metodologia afecta la tendència de l'art modern i contemporani de treballar per sèries.

aprenent però, encara que hi ha una jerarquia, aquesta no és tan inflexible com la de l'anterior model.

L'últim terç del segle XX ve marcat per la inclusió del multiculturalisme, dels estudis visuals i la constatació del fracàs del projecte modern. La postmodernitat es caracteritza per voler incidir en allò «micro», allò específic, «els petits relats» segons Lyotard *versus* allò «macro», «els grans relats», com la construcció del marxisme que es pretén global i universal. Aquests «macro relats» són els que caracteritzen la modernitat. En l'àmbit educatiu d'educació artística s'acumulen els models tradicionals que encara perduren al segle XX i el fruit de l'evolució de les comunicacions de masses, que eixamplen el món i el transformen des de l'universal al «global». L'educació artística ja no és una eina per reproduir un model o per expressar-se; ara té una nova funció: la d'observar l'entorn per conèixer-lo, desvetllar els seus mecanismes, activar la capacitat crítica i ser capaç de millorar-lo o, si més no, de pensar alternatives possibles. Les estratègies d'aprenentatge s'incrementen amb l'anàlisi, que permet aproximar-se a certes realitats. Els coneixements tècnics, de materials, processuals, etc. permeten subvertir els missatges de la cultura dominant. Un exemple d'això és la contrapublicitat, en què «el fer» ja no és imprescindible. L'anàlisi, la discussió, el projecte, poden ser l'obra mateixa. L'anàlisi crític esdevé l'estratègia d'aprenentatge per antonomàsia, i això vol dir que se subverteix el principi invariable que regia des de l'inici de les arts; hi ha part de l'art que no consisteix a fer sinó a pensar: el discurs és l'obra.

Podem rastrejar aquesta tendència en l'art conceptual dels anys 60 i 70, en la *performance*, els situacionistes, en l'obra de Joseph Beuys. Tots tenen en comú que la formalització objectual (és a dir, la manera com s'entén l'objecte de l'art) ja no consisteix en la creació *ex-novo*.

L'inici del segle XXI està marcat també per l'efervescència de la recuperació de les peces artesanals, que han estat reconvertides en

objectes de consum d'una certa «marca» pels moderns o *hipster*²¹ i que es venen en mercats de segona mà, o millor, en festivals *Handmade*. El fenomen *Do-It-Yourself* (DIY)²² es pot considerar la reacció a la industrialització i l'estandardització, o una reinterpretació de l'artesania, redescoberta pels estudiants d'art i disseny contemporanis. Es retorna als productes fets a mà però amb aspecte contemporani; malgrat els coneixements i les tècniques actuals, es treuen de la caps dels records tècniques en desús que, en mans dels nous artistes i dissenyadors, tenen unes connotacions diferents. Un altre exemple de la saturació dels productes estàndard és la tendència al *tuning* o *customizing*, que consisteix a ajustar o «personalitzar» un producte industrial, per exemple, els mobles d'IKEA. Aquest «fer» torna a estar de moda, és tendència. Tornem a fer per no pensar?

²¹ Subcultura o tribu urbana contemporània associada a les produccions culturals: música, cine, etc. independent. Amb uns trets estètics determinats: «Aspecto: gafas de pasta, barba o bigote, camisas de cuadros, tejanos ajustados, gorra... | El movimiento hipster ha sido la cultura juvenil de los años 2000.» Ayén,X: <http://www.lavanguardia.com/cultura/20110522/54159466422/barcelona-capital-de-los-gafapastas.html> [Data de consulta: 3 agost 2015].

²² <http://blogs.elpais.com/alterconsumismo/2014/04/barcelona-capital-del-diy.html><http://www.handmadefestivalbcn.com> [Data de consulta: 3 agost 2015].

Taula 07. Quadre resum concepcions educació artística Agirre(2000)				
Art com a	saber	expressió	llenguatge	disciplina
Finalitat	Coneixement de l'ofici (ja sigui artista o artesà)	Producció individual, personal	Producció d'objectes + cerca d'una solució personal i racional	Creació de discurs
Continguts	Acadèmia: Dibuix i mètode per aprendre'l Artesania: Coneixement de materials i tècniques	Dibuix (autodidacta o acadèmia) Coneixement de materials i tècniques	Fonaments del elements del llenguatge visual. Saber tècnic i saber conceptual	Contingut flexible al context (micro relats) Anàlisi crític
Estratègies	Mètode + Còpia	Experimentació	Saber + Experimentació	Anàlisi
Predomini	FER	FER	EQUILIBRI FER=PENSAR	PENSAR = ANALITZAR

02.04. LA BAUHAUS I E SEU CONTEXT [1919-1933]

La vida de la Bauhaus comprèn de l'any 1919 fins al 1933, un període d'entreguerres molt significatiu en el context europeu, especialment a l'Europa central. Va ser un període marcat per la derrota alemanya de la Primera Guerra Mundial i el xoc post-traumàtic del conflicte bèl·lic. L'eufòria del canvi de segle, que es caracteritzà per la confiança en les transformacions que la mecanització aportaria a la vida dels éssers humans i a les comunitats decau, tenint en compte el que la màquina és capaç de fer en un context bèl·lic.

Si parlem de política, és un moment clau en l'emergència i la consolidació d'ideologies extremes, tant de dretes com d'esquerres. Entre la revolució socialista de 1918 i la victòria electoral del partit nazi l'any 1933 només han transcorregut 15 anys. Aquests dos extrems en la

ideologia política conviuen en el temps. Es materialitzen les teories socialistes que alhora enllacen amb els ideals de la il·lustració, amb el lema de la Revolució Francesa: «Llibertat, igualtat i fraternitat», com a manifest programàtic, que també arriba a l'educació general. En paral·lel, però, es desenvolupen el feixisme i el comunisme i la materialització dels corresponents totalitarismes.

La primera meitat del segle XX neix marcada i emmarcada per les dues grans guerres, que sacsegen el continent europeu i l'ànim d'aquelles generacions d'artistes que gesten les avantguardes i repensen el paper de l'art i de la formació artística. Per entendre el clima i l'estat d'ànim d'aquest inici de segle, hem de tenir en compte la idea que la cultura i l'art són agents actius del canvi:

La creencia de que la cultura podía transformar la sociedad no era nueva; había sido proclamada por los expresionistas alemanes desde 1911. Pero los matices políticos que esta idea había adquirido desde la gran guerra se acentuaron con los tumultuosos acontecimientos del momento". (Hochmann, 2002:123).

El període de la República de Weimar (1918-1933) va ser un moment de crisi econòmica que consumeix el país a causa de la inflació. Tot aquest panorama coincideix amb canvis socials i pedagògics que, si bé s'anaven gestant des d'abans del canvi de segle, es van afermar en la pausa entre la Primera i la Segona Guerra Mundial. La vida de la Bauhaus transcorre en paral·lel a tot aquest estat de coses i resulta fortament marcada per tots els esdeveniments que es van encadenant:

La Bauhaus estuvo más estrechamente ligada a la República de Weimar que cualquier otra institución docente, y también a las tendencias políticas, económicas y culturales de la Alemania de los años veinte y comienzos de los treinta. (Siebenbrodt, 1998: 299).

La Bauhaus sorgeix de la unificació de l'Escola Granducal Saxona d'Arts i Oficis amb l'Escola Granducal Saxona d'Arts Plàstiques. El resultat d'aquesta fusió va ser la Bauhaus estatal de Weimar, dirigida per Walter Gropius, que neix amb la idea d'integrar els dos tipus d'ensenyament: l'acadèmic i el d'arts i oficis, perquè conformin un nou tipus d'escola.

Aquesta reconversió s'inscriu dins de la reforma de l'educació artística a Alemanya, entre el començament del segle XX i l'any 1933²³. Els objectius d'aquesta reforma són la millora de l'economia i la necessitat d'una formació artística adient i ajustada a les necessitats d'aquell temps, sobretot pel que feia a adaptar l'activitat artística als mitjans de producció industrials, i la voluntat d'integrar art i vida mitjançant l'enllaç de l'art amb l'artesania²⁴.

Aquella reforma pretenia canviar la situació d'inoperància i de monopoli de les Acadèmies d'Art, que tenien un tipus d'ensenyament basat en la còpia (dibuixos, models de guix i models del natural) i en les assignatures estanques, o separades entre si. L'Acadèmia, vigent a Europa des dels segles XVI-XVII, és el pol oposat del tipus de formació artística que hi havia anteriorment, en què les lògies i els gremis de l'Edat Mitja basaven l'aprenentatge en els treballs pràctics i concrets, realitzats en grup o en equip, sota la tutela del mestre. Aquest és un dels aspectes que tornaria a aparèixer amb la reforma del S.XIX, i que podríem resumir en els següents punts: 1. L'acadèmia ha fracassat, 2. La nova formació artística ha de basar-se en la fusió amb l'artesania [...]. (Puig, 1999:25).

Podem considerar la Bauhaus com la més famosa de les escoles d'art en el context de la reforma educativa i de les escoles d'avantguarda, però no n'és l'única. En sentit global, altres escoles (veure taula 08) contribueixen a renovar l'educació artística en un context històric, social, econòmic i cultural que reclama canvis per respondre millor a les necessitats de l'època. El denominador comú de totes és que basen el seu ensenyament en el taller i en el foment d'un clima de companyonia entre mestre i estudiant. Aquestes dues característiques que van en contra de la formació artística acadèmica les veurem, és clar, en la Bauhaus.

²³ Vegeu Wingler, H.M (ed.) (1980) Las escuelas de arte de vanguardia. Barcelona:Taurus.

²⁴ Destacar la creació de la *Deutscher Werkbund* (DWB) associació d'artistes, arquitectes i industrials fundada l'any 1907 a Múnic Per Hermann Muthesius. El seu objectiu principal va ser la integració dels oficis en els processos d'industrialització. Fritz Schumacher en el seu discurs programàtic de la reunió fundacional del Werkbund: «Describe los objetivos del grupo no como una mejora puramente estética de las artes aplicadas o la unidad entre arte e industria, que se citan tan a menudo (con el Bauhaus en la mente), sino como <la reconquista de una cultura armónica>.» (100 años de arquitectura y diseño en Alemania. Deutscher Werkbund 1907-2007, 2008:5).

	Taula 08. Escoles d'art d'avantguarda	
	Període	Localització
Escola Debschitz-Obrist	1900-1920	Munich
Escola d'Art de Frankfurt	1815-1977	Frankfurt
Acadèmia Breslau	1791-1932/33	Breslau
Escola Reimann	1902-1943	Berlin

El pas de segle XIX al XX suposa un canvi profund en algunes estructures socials, econòmiques i ideològiques que ja es van començar a gestar en les últimes dècades del segle XIX. Són transformacions importants que comencen a cristal·litzar en la cultura europea del 1900. Segons Wingler (1980), el començament de segle va ser important en l'àmbit de la formació artística perquè era el moment en què es transformava la concepció i la funció socials de l'artista i s'aprofundia en mètodes totalment nous en l'educació artística. L'inici de segle XX va representar un moment especialment fèrtil en propostes alternatives per a l'escola, que s'emmarquen en una línia de pensament renovadora de l'educació en general. Va ser el moment de les innovacions pedagògiques, que fan servir l'adjectiu nou/va, modern/a com a carta de presentació.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Fröbel (1782-1852) i l'herència de tots tres passa el relleu a una generació que dona figures tan importants i influents per a la renovació pedagògica d'inicis de segle XX com John Dewey (1859-1952), Jean Piaget (1896-1980), Ovide Decroly (1871-1932), Célestin Freinet (1896-1966) o Maria Montessori (1870-1952), només per citar-ne uns quants. Les seves propostes tenen en comú la consideració de l'infant, la seva experiència i desenvolupament com el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge.

En el cas de la formació artística, hi ha alguns interessos que sacsegen les bases de l'ensenyament de les arts i que incorporen innovacions que transformaran la idea de base de l'educació artística. En primer lloc, cal dir que la institució de prestigi en formació artística, l'Acadèmia, està en crisi perquè no dóna resposta a les necessitats de l'època ni s'adapta a les transformacions que l'art i els artistes experimenten.

El moment de canvi cultural i tecnològic, en què el dibuix s'aplica a la producció industrial, portà el debat de la formació artística al centre d'interès dels governs europeus. Per tal de formar part de les potències econòmiques del continent europeu, s'ha de parar especial atenció a la qualitat dels dissenys, a l'art aplicat als mitjans industrials.

También aquí hizo el estado frente, con arreglo a la expansión económica y a una creciente responsabilidad estatal, a una intervención que merece especial atención al apoyar en la pedagogía a la industria nacional y al artesanado, teniendo en cuenta la competencia de las naciones en el mercado mundial. (Mai, 1980:25)²⁵

Un altre factor que necessita urgentment un replantejament és la relació professor-estudiants. L'Acadèmia acaba derivant en un sistema d'ensenyament impersonal en què el professor només fa el paper de qui fa la proposta de treball que hauran de desenvolupar els alumnes, i la correcció posterior.

Els nous temps requerien reformular les relacions entre ensenyant i aprenent i retornar al mestratge en el sentit del terme original, *patron*, «pare». Això canvià el concepte de docent, que incidí en àmbits en què, fins llavors, no havia tingut competències: servir de guia, d'exemple. El docent era un professional que ensenyava tècniques, conceptes i teories; el professor-artista esdevingué un investigador i experimentador, i l'aula es convertí en un terreny de proves; el

²⁵ Mai, E. (1980). Academias de bellas artes en transformación. En torno a la reforma de la educación de los artistas en el siglo XIX. A: Wingler (ed.) (1980) Las escuelas de arte de vanguardia 1900-1933. Barcelona: Taurus.

professor també fomentà, a partir d'aquell moment, una relació de companyonia amb els estudiants²⁶.

Centrant-nos un moment en l'àmbit artístic, recordem que l'art d'aquell moment experimentà unes transformacions insospitades. L'emergència de l'art abstracte va ser la culminació d'un procés iniciat pels moviments de secessió que arreu d'Europa trenquen amb l'art oficial. Els moviments d'avantguarda del segle XX, en major o menor grau, deslliguen l'art de la representació mimètica de la realitat (si més no, a Europa). Això va fer que sorgís una concepció molt més àmplia d'art que desplaçava el focus de l'ensenyament artístic. Si l'art ja no és només còpia, la manera d'ensenyar-lo i d'aprendre'l ja no podia mantenir els mètodes acadèmics. La construcció de la modernitat amb els seus valors afecta de ple la concepció i les relacions d'ensenyament-aprenentatge de l'art.

Tornant a la Bauhaus, la idea inicial de Gropius va ser crear una comunitat d'artistes, una col·lectivitat humana que treballés per al bé comú. En aquest sentit, les idees del socialisme utòpic es podien rastrejar en la seva idea inicial, però Gropius haurà de matisar-ne el contingut ideològic, perquè l'escola depenia dels ajuts econòmics de l'Estat per sostenir-se.

Aquesta supeditació econòmica explica en part la deriva conceptual de Gropius, que anava des de la idea inicial, molt utòpica i postromàntica, fins a un pensament més pragmàtic, que finalment impregnà la Bauhaus. Sota el mandat de Meyer, la ideologia pren un protagonisme evident (i militant); en canvi, van der Rohe l'elimina completament.

²⁶ Un exemple d'això són es festes de l'Escola Debschitz (1900-1920) com de la mateixa Bauhaus: «Tan famosos como posteriormente fueron las fiestas de la Bauhaus, que pervivieron en el recuerdo de maestros y alumnos de aquella época, eran también los bailes de disfraces de la Escuela Debschitz.» (Schmoll Von Eisenwerth, 1980:80). Schmoll Von Eisenwerth, H. (1980). La escuela Debschitz de Munich.. A: Wingler (ed.) (1980) Las escuelas de arte de vanguardia 1900-1933. Barcelona: Taurus.

La vida de la Bauhaus es caracteritzà per una cerca constant de l'equilibri. Internament li costava mantenir la unitat de concepcions sobre l'art, i això originava moltes tensions i conflictes interns, que feien trontollar l'estabilitat i el funcionament del seu projecte. De portes enfora l'equilibri ideològic també era difícil de mantenir i les progressives victòries de la dreta nazi a les urnes van fer migrar la Bauhaus a diferents punts de la geografia d'Alemanya: de Weimar (1919-1925) a Dessau (1925-1932), i de Dessau a Berlín (1932-1933), on s'acabà la trajectòria de la Bauhaus en territori germànic.

Durant la seva existència, l'escola tingué tres directors: Walter Gropius (1919-1927), Hannes Meyer (1927-1930) i Mies van der Rohe (1930-1933), tots tres arquitectes. La Bauhaus té uns orígens convulsos, una vida complexa que va transitar per un procés d'evolució conceptual i estilística que ens impedeix veure-la com un tot unitari i perfectament sincronitzat. A més, també va tenir un final agitat coincidint amb un moment polític de greus conseqüències per a Europa.

La historiografia artística i pedagògica ha creat una imatge de la Bauhaus compacte i aparentment coherent i racional, sobretot com a escola d'arquitectura. Però la institució també tingué un costat caòtic, amb altes dosis d'experiment i reinvenió. La visió que volem aportar nosaltres és la d'una escola d'art en moviment i transformació constants, amb moltes contradiccions i amb la voluntat de formar artistes-artesans-dissenyadors-arquitectes... per al seu temps.

La bibliografia especialitzada situa la Bauhaus com un dels orígens mítics de la modernitat. Estudiant a fons el fenomen Bauhaus ens adonem que n'hi ha moltes, de Bauhaus: una escola d'arquitectura, un corrent estilístic que se'n deriva i una escola postromàntica i rupturista, laboratori de la modernitat.

Malgrat que potser, en català i castellà el gènere que sol acompanyar «Bauhaus» és «la», el femení, ens podem trobar Bauhaus precedit d'article masculí, «el Bauhaus». Aquesta duplicitat de gènere projecta dues idees de la Bauhaus; una, com a escola (en femení); l'altra, com a estil o moviment (en masculí), si més no, en català o castellà, i contextualitzant l'ús del gènere en els documents consultats.

Considerem que si s'empra la denominació Bauhaus en masculí, es redueix l'experiència bauhausiana a un catàleg merament formal; en canvi, com a escola, ha tingut unes implicacions i unes repercussions molt remarcables i, per tant, preferim parlar de «la Bauhaus».

Tal com explica Hochman (2009), el fet de reduir la Bauhaus a un diccionari purament formal es pot vincular al trasllat o emigració de part del professorat de la Bauhaus als EUA. De fet, una de les cartes de presentació bauhausianes és el seu cos docent, format per molts artistes d'avantguarda que posteriorment ocuparan un lloc a l'Olimp dels artistes moderns: Kandinsky, Klee, Schlemmer, Moholy-Nagy, Albers, el mateix Gropius... Contràriament, altres professors no s'esmenten pràcticament mai, com en el cas d'Itten o de mestres artesans com Christian Dell o Carl Zaubitser²⁷ que són totalment desconeguts i no se'n parla en les monografies de la Bauhaus.

La idealització bauhausiana té molt de tàctica publicitària d'un entramat cultural format per crítics, museus o artistes que fan publicitat d'ells mateixos o dels artistes estrella amb qui treballen (*star system*) i, sovint, en volen remarcar especialment algun aspecte per sobre d'altres.

Per exemple, transcendeixen les idees formals bauhausianes, destaquen el més sistematitzat (encara que ho fos *a posteriori*) i passen per sobre, com desapercibuda, l'experiència desordenada i experimental que va

²⁷ Christian Dell, mestre de taller metall entre els anys 1922 i 1925 i Carl Zaubitser, mestre de taller d'impressió (taller gràfic) entre els anys 1919 i 1925 (veure annex 01).

ser el projecte educatiu de la Bauhaus. Segons Albers (1968), a la Bauhaus es parlava i discutia de molts assumptes, sobre tot del debat per excel·lència de l'època: l'art envers la indústria, però no es discutia de com s'havia d'ensenyar:

But how to teach was rarely talked about and this is what I oppose so much in the incorrect historical reports on the Bauhaus, that there was a program agreed upon that was an organized teaching. It was nothing of that type. that was the greatest thing Gropius did —he never told anyone what to do. (Fesci, S., 1968)²⁸.

El testimoni d'Albers ens fa pensar que el relat de la Bauhaus que s'ha difós posteriorment és un relat construït segurament amb alguna intenció determinada; per exemple, sobreviure en un context ideològic diferent al d'Europa del període d'entreguerres i amb l'experiència traumàtica del nazisme i la II Guerra Mundial.

Per transferir les idees bauhausianes a d'altres contextos, és necessari neutralitzar la càrrega política present des dels inicis de l'escola alemanya, sobretot als Estats Units. No només la història de la Bauhaus va ser convulsa; també ho va ser el context econòmic, polític, social i cultural que la va veure néixer i transformar-se, que va ser tan convuls o més que la mateixa institució.

Si parlem del terme en femení, de «la Bauhaus», no hi ha dubte que ens referim a una escola, però: Quin tipus d'escola? Tornant a fer referència a les monografies que s'han escrit al voltant de la Bauhaus, ens trobem que, normalment, fan un repàs de seus períodes, dels docents influents, dels tallers que es crearen i es reorganitzaren... Tracten la Bauhaus com una escola d'arquitectura i també d'art, en què s'ensenyen, alhora, disciplines artesanals o teatre, on hi havia una banda de música...

²⁸ Fesci, S. (1968). Oral interview with Josef Albers. June 22-July 5. Archives on American History. Disponible a: <http://www.aaa.si.edu/collections/interviews/oral-history-interview-josef-albers-11847> [Data de consulta: 20 febrer 2012].

Els articles de premsa que hem consultat²⁹ parlen d'escola d'arquitectura i part de la bibliografia corresponent a la història de l'art també estableix, pràcticament com a única vinculació amb l'art, aquest lligam. Per altra banda, no podem menystenir un altre detall: mentre que la majoria del professorat de la Bauhaus s'ocupava de disciplines vinculades a les artesanies o a les arts plàstiques, tots tres directors eren arquitectes. Convé recordar que en el manifest fundacional, l'arquitectura era l'objectiu últim per assolir, aquest fet bé pot explicar que tots tres directors fossin arquitectes: «¡El fin último de cualquier actividad figurativa es la arquitectura!» (Wingler, 1980:40). Una de les idees bàsiques d'aquest manifest era la consideració de l'arquitectura com l'art contenidora de totes les disciplines artístiques. La construcció es concebia com el lloc de confluència de totes les arts, una idea de l'època que, des del nostre context, podem emparentar amb el modernisme gaudinià i el concepte d'obra d'art total³⁰.

Són les arts i la comunitat d'artistes els qui treballen harmònicament al servei de la casa i de la construcció (Bauhaus). Però, va ser la Bauhaus una escola d'arquitectura? Malgrat la claredat de l'objectiu fundacional, la secció d'arquitectura no s'inicià fins l'abril de l'any 1927 i no és operativa pràcticament fins l'era Meyer (1928-1930), nou anys després de la seva inauguració.

«L'altra escola», en la qual posem el focus d'atenció, és la que fusionà l'antiga tradició de les belles arts amb les arts i els oficis, que acabarà configurant un nou model d'escola, més vinculat al terme *disseny* que no pas als més comuns fins a aquell moment: art, arts i oficis (artesanía), arts sumptuàries, etc.

²⁹ Al capítol 03. Disseny i Metodologia explicarem amb deteniment la tria de mitjans i l'anàlisi documental dels mitjans de premsa.

³⁰ El terme *Gesamtkunstwerk*, que es pot traduir com a «obra d'art total» s'atribueix a Richard Wagner, qui utilitzà el terme per referir-se a una obra d'art que integrava la música, el teatre i les arts visuals. Aquest terme també va ser emprat pels artistes de la «Secessió Vienesa» a inicis del s.XX. En el context català també trobem usos del terme «obra d'art total» en el modernisme català. N'és un clar exemple l'obra de Gaudí.

Es pot considerar la Bauhaus com l'origen mític de la formació artística moderna. A més d'aquest origen mític, es poden rastrejar efectes i mostres de la seva influència? Sabem que part del professorat bauhausià emigrà als Estats Units: Gropius, Breuer, Bayer, Moholy-Nagy, Peterhans, Albers, etc. També sabem que altres membres del cos docent de la Bauhaus van continuar la seva tasca docent a Europa; és el cas d'Itten i també de Brandt. A més, alguns dels antics estudiants van esdevenir-ne professors (veure taula 09). És el cas de Max Bill o Werner Graeff.

Taula 09. Relació ex-alumnes Bauhaus Folke (1990)		
Nom de l'ex-estudiant	Càrrec en centres de formació	País / Ciutat
Max Bill	Rector de l'Escola de Disseny d'Ulm	Ulm
Walter Funkat	Rector de l'Escola Superior de Disseny Industrial Burg Giebichenstein	Halle
Hans Fischli	Director de l'Escola d'Arts Aplicades	Zuric
Gustav Hassenpflug	Director de l'Escola d'Art de l'Estat d'Hamburg	Hamburg
Gyula Pap	Director de la seva pròpia escola d'art	Budapest
Paul Citroen	Cap de «La Nova Escola d'Art»	Amsterdam
Albert Mentzel	Cap de l'escola J. Friedländer	París
Benita Koch-Otte	Cap de teixidors	Tel Aviv

També sabem, que després del tancament de la Bauhaus, van aparèixer altres escoles que la tenien de referent; és el cas de l'Escola de Disseny de Basilea³¹ (1960) i de l'Escola d'Ulm³², en alemany *Hochschule für Gestaltung* (HfG), fundada l'any 1953. Altres escoles fora d'Europa que

³¹ Fundada l'any 1960, va ser impulsada per Hermann Kienzle. Entre el cos docent cal destacar la tasca d'Armin Hofman (1920) i Emil Ruder (1914-1970).

³² Fundada l'any 1953 el seu primer director va ser Max Bill (1908-1994), ex estudiant de la Bauhaus. Entre els seus professors cal destacar Hans Gugelot (1920-1965), Otl Aicher (1922-1991) i Tomás Maldonado (1922).

van tenir la Bauhaus com a referència són la Ittenschule, al Japó³³, o l'experiment de Moholy-Nagy; *The New Bauhaus* (1937), reconvertida en l'Institut de Disseny de Xicago; el *Black Mountain College* a Carolina del Nord, on Albers continuà la seva tasca docent immediatament després del tancament de la Bauhaus l'any 1933.

Gropius i van der Rohe van tenir càrrecs a la *Graduate School of Design* (Harvard) i a l'*Illinois Institute of Technology* successivament. La propagació d'idees bauhausianes també va comptar a la difusió que li van permetre exposicions arreu del món, des de l'exposició de 1938 al Museu d'Art Modern de Nova York (MOMA).

Podem considerar tot aquest seguit de ramificacions o presentacions de la Bauhaus com evidències de l'extensió de les seves idees arreu del món; encara més tenint en compte que molts dels seus estudiants, de múltiples nacionalitats, expandeixen també els ensenyaments de la Bauhaus cap als seus països d'origen o als països on el nazisme els va fer emigrar.

Reprement el tema de la influència per tot el món, ens podríem preguntar si es poden rastrejar alguns efectes o mostres de la seva empremta. Hi ha alguna relació directa entre la Bauhaus i el context barceloní d'escoles d'art i disseny?

Sabem que durant l'emigració arreu d'Europa i Amèrica arran de la Segona Guerra Mundial, i també a altres indrets, dos dels ex estudiants de la Bauhaus emigraren a Espanya³⁴: George Adams-Teltscher, estudiant a Weimar durant el període 1921-1923, i Werner Graeff, que

³³ Kaneko ,Y. (1995). "A study on the accepting process of the formative education from the Ittenschule to Japan". A: Journal for the Art Education Association. pp.1-18. I, Kaneko ,Y. (1999). "A Study on the Educational Contents of the Ittenschule". A: Journal for the Art Education Association. pp.1-16.

³⁴ Al treball d F. Folke Dietzsche (1990): *Die Studieren am Bauhaus* consultat al *Bauhaus-Archiv de Berlin* podem trobar un extens recull d'annexos en els que es registren tant les activitats de docents com d'estudiants en temps de la Bauhaus i en el període posterior a la seva clausura. Part d'aquesta informació està recollida a l'annex 01 de la present tesi.

hi estudia durant els anys 1921 i 1922³⁵. Sabem que el primer emigrà a Barcelona l'any 1934 i s'hi està fins l'any 1936, quan torna a emigrar, aquesta vegada a Londres. La seva dedicació professional va estar relacionada amb l'àmbit editorial (veure annex 02). El segon ex-estudiant emigrà a Espanya, també l'any 1934, desenvolupant la tasca de professor de fotografia i disseny d'arquitectures per al cinema espanyol. L'any 1936 fugí a Suïssa a conseqüència de l'inici de la Guerra Civil Espanyola.³⁶

La presència d'aquests ex alumnes de la Bauhaus no és prou consistent per poder deduir que les idees bauhausianes haguessin arrelat en el context espanyol i barceloní gràcies a una estada tan breu com la seva, de només dos anys. Segons Medina (2010), sabem que Gropius va fer una conferència a Donosti i a Bilbao l'any 1930 i el 1932, i pels dos articles apareguts a La Vanguardia, de l'1 i el 3 d'abril de l'any 1932, podem documentar que Gropius en fa una altra al Conferència Club de Barcelona. Segons Margarita Rivière (2014)³⁷ es feien cicles de conferències al vell hotel Ritz, que eren un entreteniment per als barcelonins de classe alta. En aquelles xerrades, Gropius repassà la filosofia de la construcció de la nova arquitectura i explicà el fracàs de l'acadèmia pel seu contacte escàs amb la realitat.

És innegable el contacte de Barcelona i els seus professionals amb el món de l'arquitectura moderna. La visita a Barcelona del mateix

³⁵ Graeff va ser posteriorment professor de fotografia a l'Escola Reimann de Berlín (1931-32), que com la Bauhaus, va ser una escola innovadora en el context de la reforma de les escoles d'art d'Alemanya del període (1900-1933) i que apareix en el llibre de Wingler (1980) *Escuelas de Arte de vanguardia*.

³⁶ <http://wernergraeff.de/lebenslauf/lebenslauf.html>. [Data de consulta: 6 febrer 2013].

³⁷ En el seu article: http://cat.elpais.com/cat/2014/12/01/opinion/1417461796_307178.html. [Data de consulta: 22 juny 2015].

Gropius l'any 1932³⁸, la creació del GATPAC³⁹ (inspiració del posterior Grup R⁴⁰) i revistes de referència com AC són testimonis de la relació i coneixença del que s'estava fent, pensant i proposant arreu d'Europa.

Es pot concloure que la Bauhaus, tant si fem referència al seu estil innovador, com si parlem de l'escola d'arquitectura, és coneguda ara i ho va ser en el seu moment. Però, quina imatge de la Bauhaus es té a Barcelona? Què se'n sap? Qui en sap, de la Bauhaus? Podem trobar-ne transferències a Barcelona, és a dir, herències bauhausianes en la concepció dels ensenyaments artístics?

Aquest és un dels temes que abordem en el present treball. A continuació, contextualitzem la situació de Barcelona en el període 1959-1968 per tal de situar pertinentment el clima de la ciutat en aquells anys.

³⁸ Segons Medina (2010) en aquesta visita a Barcelona, Gropius exerceix com a vicepresident del CIAM (Congrés Internacional d'Arquitectura Moderna) fundat l'any 1928 per promoure les idees del moviment modern en arquitectura. Gropius prepara a Barcelona la propera trobada del CIAM que tindrà lloc a Atenes l'any 1933 en el que serà la quarta edició, Breuer l'acompanya en la delegació alemanya: «[...] hay indicios de que algunas de las singulares aportaciones de Sert y Mercadal a los debates sobre la modernidad fueron de interés para la delegación alemana en Barcelona, es decir para Gropius, y muy especialmente para Marcel Breuer.» Medina, J.M.(2010) "Voluntad , función, arquitectura. Walter Gropius en España" pp.:132-179.

³⁹ Grup d'Arquitectes i Tècnics Catalans per al Progrés de l'Arquitectura Contemporània (GATCPAC) fundat l'any 1929, entre els seus membres podem destacar Josep Lluís Sert (1902-1983) o Josep Torres i Clavé (1906-1939) que també fou redactor del seu òrgan de difusió, la revista AC. *Documentos de Actividad Contemporánea* (1931). El GATCPAC s'ocupà de promoure l'arquitectura d'avantguarda, especialment el racionalisme inscrit en el moviment modern fent-se ressò de les tendències europees del moment.

⁴⁰ Grup R, grup d'arquitectes catalans sorgit l'any 1951 pretenia recuperar la tradició d'avantguarda arquitectònica iniciada abans de la Guerra Civil pel GATCPAC. El Grup R estava format per arquitectes ja consagrats com Josep Antoni Coderch (1913-1984) o Antoni de Moragas (1913-1985) i joves talents com Oriol Bohigas (1925) o Josep Maria Martorell i Codina (1925).

02.05.BARCELONA I EL SEU CONTEXT [1959-1968]

El període 1959-1968 en què centrem la recerca de l'estudi del context Barcelona⁴¹, és un període de dictadura a l'estat Espanyol. Aquesta dictadura, que es trobava llavors en un estadi més «tou» era el resultat d'un procés d'obertura del règim totalitari. A l'any 1959 ja feia vint anys del final de la Guerra Civil; ja havia passat la postguerra més dura, difícil i repressiva. El règim totalitari i la repressió es relaxaren. Hi ha alguns factors polítics i econòmics que, durant la dècada dels anys 50, van creant un escenari més propici que afavoreix aquesta distensió: el pas d'una economia autàrquica cap a un inici de desenvolupament industrial, la recuperació econòmica gràcies a l'ajut econòmic dels Estats Units⁴², una posició més favorable en l'entramat de la política internacional, i en general, una lleu obertura del règim, factors, a més, que beneficien el turisme incipient:

La dècada dels anys cinquanta es caracteritzà per un notori i caòtic creixement industrial afavorit per les noves orientacions econòmiques i per la situació política internacional. L'agudització de la tensió mundial (guerres de Corea i Indoxina) reafirmà el règim franquista com aliat dels nord-americans i dels governs conservadors europeus i va permetre la incorporació d'Espanya a l'ONU (novembre de 1955). (Colomer, Ainaud, de Riquer, 1978:31).

Aquest període conegut com a *desarrollismo*, és procliu a l'expansió econòmica. El règim franquista passa d'un sistema econòmic aïllat i caracteritzat pel racionament i l'escassetat a potenciar el comerç exterior que gràcies a la nova posició internacional d'Espanya comença a importar matèries primeres o maquinària. També s'incentiva la iniciativa industrial eliminant traves administratives i s'inicien les grans obres d'infraestructures: pantans, carreteres, etc.

⁴¹ El que hem anomenat «Nucli I. Bauhaus» i «Nucli II. Barcelona» que explicarem pertinentment al capítol 03 quan tractem el disseny de la recerca.

⁴² Segons Narotzky: «La transformación económica, la marcada aunque estrictamente controlada apertura a influencias externas, sobre todo de Norteamérica (España y Estados Unidos habían firmado un acuerdo de cooperación en 1953, que permitió a los militares estadounidenses establecer bases en territorio español), el impacto de la cultura pop y la televisión, sacudieron las raíces de una sociedad paralizada desde 1939.» (2007:35).

No podem afirmar quin dels factors econòmics o polítics són els determinants d'aquesta obertura a l'exterior de la dictadura franquista; el que sí sabem és que, a partir del Pla d'Estabilització de 1959 i amb l'entrada de la nova dècada, alguns canvis, també culturals, comencen a emergir. Si ens centrem en el context català i, especialment, en el barceloní, es pot dir que són uns anys de renovació i reafirmació cultural, amb un revifament especial del nacionalisme català per la sensibilització social consegüent als anys de repressió:

Es pot afirmar que l'acció reivindicativa posseïa un doble vessant: un conjunt de fets per al redreçament que es podrien aplegar en el concepte d'extensió sociolingüística i que consistia fer present el català, de manera continuada, en tots els àmbits possibles: la cultura, l'edició de llibres, la creació de revistes, les activitats teatrals, els actes de divulgació...(vessant que s'ampliava any rere any) i un altre de pròpiament lingüístic, el dels cursos de català amb materials existents d'abans de la contesa civil, que sorgien inesperadament, i d'altres d'elaborats pels mateixos professors formats en la més obscura clandestinitat. (Arenas, 2002:38)

Tot i aquesta base de reivindicació lingüística, hem de destacar que no tota la resistència cultural al règim es va fer en català; setmanaris com *Destino*, del qual parlem més endavant, també modernitzen els continguts de la revista oferint part del projecte modern a la societat catalana, en castellà: «...catalanismo de signo cultural y modernizador y no enteramente cautivo del criterio lingüístico. Eran iniciativas de los años cuarenta que enlazaban directamente con el pasado de libertades de los años treinta.» (Gracia, 2004: 296)

En aquest moment es materialitza el volgut enllaç intergeneracional entre la generació d'abans de la guerra i la de després:

No sé com van recuperar els lligams amb la tradició moderna prebèlica, però sí que no va ser fàcil en les circumstàncies que els va tocar viure. Tots els qui visquérem la nostra infància i adolescència als anys quaranta i cinquanta recordem sens dubte les pors i els odis, molt sovint fins i tot intrafamiliars, provocats per la guerra, la gran ruptura. Podem recordar aquelles dues <misterioses> frases escoltades tantes

vegades a casa o en l'àmbit professional dels nostres pares: <abans de la guerra> o <després de la guerra>. (Martí i Font, 2014:342)⁴³

Des d'un punt de vista cultural, a les iniciatives de les èpoques passades s'afegien noves publicacions com *Serra d'Or* (1959), entitats com *Òminum Cultural* (1961) i associacions d'artistes com l'Associació d'Artistes Actuals (1956-1965), que van ser claus per a la recuperació cultural en l'àmbit barceloní.

L'entramat cultural va prenent forma i, als anys 60, ja podem considerar que hi ha una estructura consolidada i uns noms propis del sector professional i artístic, com Pla Narbona, Crous Vidal, Artigas, Pedragosa que: «[...] se ocuparán de traer del extranjero nuevas influencias.» (Iglesias, 1985:25). Aquesta xarxa cultural estava vinculada a la idea de progrés i modernització de la societat, que, és clar, també tenia a veure amb el desenvolupament econòmic del període. D'altra banda, la militància política i cultural catalana s'emmirallava a Europa.

El panorama cultural oficial del moment era de tipus tradicional i acadèmic, en el sentit que rescatava les tradicions més clàssiques i neoclàssiques. En aquest sentit i en d'altres es pot establir una relació entre els diversos models autoritaris: en general, les dictadures, els feixismes (també el comunisme), adopten els grans estils clàssics de la història de l'art i conceben l'art com a una extensió de la nació; una nació amb uns valors sòlids i estables; per això l'art que els identifica ha de representar una bellesa intemporal. Observem com els règims polítics totalitaris tendeixen a promoure un art tradicional que enalteix els valors de la tradició:

Los tres sistemas totalitarios de la primera mitad del siglo XX, el fascismo, el nacionalsocialismo y el estalinismo, y otros epígonos menores como el peronismo, coincidieron en la elección del

⁴³ Martí i Font, J.M. (2014) D2. Memòria Personal del disseny a l'inici dels anys seixanta del segle XX. A: Calvera, A. (coord.) (2014) La formació del sistema disseny. Barcelona (1914-2914). Un camí de modernitat. Assig d'història local. Col·lecció Singularitats. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.

neoclassicisme com a estil arquitectònic oficial. La adopció d'un estil racional i universal semblaria contradictòria amb els principis irracionals i nacionalistes d'aquests totalitarismes [...]. (Sebreli, 2002: 285-286).

El panorama barceloní no escapava de veure's en un escenari semblant al que dibuixa Sebreli i a l'ambient cultural franquista: «[...]estimulà l'èxit i el prestigi, sobretot entre els benestants il·lustrats, els pintors acadèmics —dolents i bons— i dels “pompiers”.» (Manent, 2002:24). Anar en contra d'aquesta cultura oficial implicava, també, una actitud militant en altres idees polítiques, econòmiques, socials i culturals ben allunyades de les imposades.

La burgesia catalana, que no es manifestà activament després de la guerra, començava a organitzar-se i a mostrar signes d'especificitat, identitat catalana o voluntat moderna. En aquest context, podem assenyalar un cert tipus d'institucions i serveis que contribuïren a la introducció de les idees bauhausianes en el teixit cultural, que determinaren el clima social i cultural de la Barcelona dels anys 60: els instituts de cultura de Barcelona, les publicacions (premsa i editorials) i, finalment, les escoles d'art.

02.05.I. Els instituts de cultura de Barcelona. El Goethe Institut

A continuació repassarem el paper dels instituts de cultura de Barcelona, especialment el del Goethe Institut, amb seu a Barcelona des de l'any 1955. En una entrevista en motiu del cinquantè aniversari de l'Institut-Goethe a Barcelona la filòloga i bibliotecària Rosmarie Hess⁴⁴ recorda alguns episodis dels anys seixanta que ens permeten reconstruir el clima cultural barceloní d'aquells anys. Destaquem especialment el paper de l'Institut Goethe per a la recuperació de la imatge d'Alemanya després de la Segona Guerra Mundial; en paraules

⁴⁴ Es pot trobar l'entrevista a:
<http://www.goethe.de/ins/es/ca/bar/uun/50j/rue/itv.html> [Consultat: 22 de maig 2015]

de Hess: «És que, miri, era una època en què gairebé tot es feia per idealisme. Tothom s'alegrava de poder fer alguna cosa per Alemanya, que havia perdut tant de prestigi per culpa de la guerra».⁴⁵ Voldríem destacar, també, el paper fonamental de la biblioteca de l'Institut com a centre d'informació sobre la literatura alemanya per causa de l'interès que suscitava, malgrat l'escàs coneixement de l'idioma, i l'esperit obert a tot tipus d'idees polítiques per part de l'Institut:

. del grup de literatura>, <sóc del grup de teatre>, <sóc això, sóc això altre>. I després es posaven a parlar de política. (Entrevista, R.Hess.)

L'any 1959 va prendre la direcció de l'Institut el Dr. Hans Rudolf Picard, que organitzà molts esdeveniments culturals a la ciutat. El Dr. Turtur el succeí en la direcció l'any 1967, i mantingué, com el seu antecessor, la decisió d'organitzar esdeveniments culturals a la ciutat comtal que, a més, feia en col·laboració amb d'altres entitats barcelonines, segons el testimoni de Hess: «Hi havia activitats a la Biblioteca Central, al Col·legi d'Arquitectes, a la Comunitat Evangèlica Alemanya –on hi havia el millor orgue de Barcelona–, a l'edifici central de la universitat, etcètera.» Calvera (2014:71). Això corrobora la importància de la tasca expositiva del Col·legi d'Arquitectes en el moment en què el disseny arriba a Barcelona. Un dels esdeveniments que mostren la col·laboració de les dues institucions és l'exposició sobre la Bauhaus a Barcelona l'any 1968. En una carta del Dr. Turtur datada el 15 de juliol de 1968 i dirigida al director de la Comissió de Cultura del Col·legi d'Arquitectes (annex 03) el director de l'Institut Goethe demana la col·laboració de la institució per organitzar una exposició sobre la Bauhaus que ja s'havia presentat l'any 1961 al Goethe Institut de Munic: «La exposición puede exponerse en Barcelona como primera población española en noviembre de este año.» (annex 03).

⁴⁵ Segons Dr. Jutta Limbach, presidenta del Goethe-Institut (2002-2008): “La política cultural exterior de l'Alemanya dels anys cinquanta es desenvolupava especialment sota el signe de l'assumpció de la responsabilitat per la pròpia història. Barcelona, igual que altres joves Goethe-Institut, tenien en aquella època, entre d'altres, la funció d'impulsar, a través de la seva labor, el retorn d'Alemanya a la comunitat internacional i de guanyar-se les simpaties per l'encara jove República Fededal.” <http://www.goethe.de/ins/es/ca/bar/uun/50j/kup/lim.htm> [Consultat el: 22 de maig 2015].

Curiosament la iniciativa d'organitzar una exposició d'aquesta importància es fa des de l'Institut Goethe de Barcelona i no des de la seu de Madrid, inaugurada l'any 1957. Possiblement aquest detall pugui interpretar-se com un signe del tarannà de Barcelona en relació amb el desenvolupament de la cultura del disseny i l'interès que pot suscitar-hi una exposició de temàtica bauhausiana. Així doncs, creiem que aquesta proposta es fa des de la seu de Barcelona per la trajectòria de l'Institut alemany a la ciutat i perquè les característiques socials i culturals de Barcelona, amb un públic potencial a qui pot interessar un esdeveniment com aquest.

02.05.II. Els mitjans de difusió. Premsa i editorials

Un altre factor a considerar és el paper dels mitjans d'informació i difusió escrita. En aquest sentit, volem destacar la funció de la premsa i les editorials, entenent que la primera té una àmplia incidència en la societat i que la tasca editorial té un paper clau en la difusió i introducció de certes idees, com ara les específiques provinents de la Bauhaus. En aquesta tesi hem volgut reconstruir (com veurem en el capítol 05) la imatge que la societat barcelonina tenia de la Bauhaus. Una mirada generalista i àmplia ens porta a cercar informació a través de dos mitjans escrits: *La Vanguardia* i el setmanari *Destino*.

La Vanguardia, perquè és un mitjà que ha elaborat la crònica barcelonina ininterrompudament des de l'any de la seva fundació, el 1881, fins a l'actualitat. *Destino* era un setmanari cultural d'origen falangista creat a Burgos l'any 1937 i traslladat a Barcelona a principis dels anys 40, que feia un tractament de la cultura que copsava el panorama cultural de la ciutat comtal i les transformacions que hi succeïen: «... semanario barcelonés, una casi legendaria ventana abierta a otros aires. Oriol Bohigas recoge también la voz de muchos cuando identifica la ansiedad de leerlo *d'un sol glop*, con la ayuda de una

discreta anglofilia que casi nació con el semanario.» (Gracia, 2004:300)
A més de la selecció d'aquests mitjans, per al desenvolupament de la nostra recerca no podem deixar de destacar el paper de les revistes culturals dels anys 40 *Poesia*, *Ariel* i *Dau al Set*, que reflecteixen l'ambient cultural de Barcelona i contribuïren a crear-lo, i en les quals col·laboraren personatges tan destacats com Alexandre Cirici, Joan Perucho, Oriol Bohigas, etc. Són intel·lectuals que trobem presents en altres mitjans i, fins i tot, en les escoles d'art de Barcelona.

Pel que fa al període 1959-1968, destaquem *Serra d'Or* (1959) que esdevingué un dels mitjans principals (juntament amb *Destino*) per a l'entrada de noves idees i que enllaçava amb la tradició literària d'abans de la guerra⁴⁶:

[...]en el cas de la nova *Serra d'Or*, d'alt nivell cultural i que reprenia la tradició d'altres publicacions dels anys gloriosos del 1920 i 1930, durant els quals van néixer revistes d'alta cultura, va convertir-se aviat en una gran revista, on calia que tinguessin cabuda ideologies, estètiques, tarannàs i estils diferents. (Manent, 2002:28)

Com ja hem explicat, el clima de repressió política d'aquest període es relaxava i tenien cabuda certes iniciatives culturals en català que es podien dur a terme. És el cas d'Edicions 62, fundada per Max Cahner i Ramon Bastardes l'any 1961 i constituïda com a societat mercantil l'any següent. L'edició de llibres en català i la difusió, tant dels clàssics catalans com dels autors contemporanis, va ser la seva línia editorial principal. De les editorials que han contribuït a la introducció d'idees vinculades a la Bauhaus i al desenvolupament del disseny (entre altres aspectes artístics i de la cultura visual), cal destacar especialment l'Editorial Gustavo Gili (GG). Amb una trajectòria editorial molt perllongada, iniciada l'any 1902, i especialitzada en manuals tècnics —un gènere inexistent fins llavors a Espanya—, l'editorial GG evolucionà cap a un interès cada vegada més centrat en les temàtiques artístiques fins que, en la dècada dels 60, s'encaminà cap a l'edició de

⁴⁶ *D'Ací i d'allà* (1918-1936) Revista cultural dirigida a la burgesia urbana catalana. Es publicà mensualment fins l'any 1931, a partir d'aquest any ho va fer amb caràcter trimestral. D'entre les disciplines artístiques es para especial atenció a la fotografia.

llibres de disseny. Tal com explica Calvera (2014), la ciutat de Barcelona esdevingué important en l'edició de llibres de disseny, però especialment per les traduccions, no per la «producció de discurs de disseny». L'activitat de GG durant la dècada dels 60 i 70 va marcar una línia editorial caracteritzada per l'edició de llibres dedicats a l'arquitectura, al disseny i a temes de cultura visual, i aconseguí que moltes de les idees d'arreu del món s'integressin en l'entramat cultural català i, especialment, des de l'entorn de Barcelona.

Taula 10. Editorials context barceloní			
Editorials	1962	Edicions 62	Max Cahner i Ramon Bastardes. Edició i difusió de literatura catalana.
	1902	Gustavo Gili	1902. Fundació de l'editorial per Gustavo Gili Roig. Atenció especial a la publicació de manuals tècnics, gènere inexistent a l'estat espanyol a l'època.
			1945. Direcció de Gustavo Gili Esteve. Es combienen les edicions tècniques amb edicions de llibres d'art.
			1960. Trasllat a l'actual seu de Barcelona exemple de l'arquitectura catalana obra de Joaquim Gili i Francesc Bassó, del Grup R,. premi FAD de 1961.
			1970. Direcció de Gustavo Gili Torra. Especialització en temes de cultura visual. L'any 1973, el dissenyador Yves Zimmermann en crea el logotip actual.

02.05.III. Les escoles d'art i disseny de Barcelona

L'àmbit de la formació artística en el període 1959-1968 mereix, al nostre entendre, una especial atenció. Hi ha un fet que catalitza aquest interès en l'art durant aquest espai de temps relativament curt. En nou anys, es creen a Barcelona tres escoles d'art i disseny de nova planta: l'Escola d'Art del FAD (1959-1963), Elisava (1961-2015) i Eina (1967-2015)⁴⁷, que eixamplaren l'oferta educativa de formació artística

⁴⁷ A les escoles que continuen en actiu hem incorporat l'any 2015 com a «data final».

a Barcelona, on ja existien dues institucions que s'hi ocupaven: la Llotja (1775-2015) i l'Escola Massana (1929-2015).

Considerem que la creació de tres escoles indica, com a mínim, segons el nostre entendre, dos aspectes fonamentals: que l'oferta educativa no responia a les necessitats de certs sectors de la societat barcelonina i que el panorama cultural barceloní s'estava transformant. D'aquí la necessitat de crear escoles noves, d'acord a una demanda diferent.

Cal destacar també que Barcelona té una trajectòria progressista pel que fa a l'educació. Això, vinculat a l'enllaç intergeneracional entre la generació d'abans i la de després de la guerra, fa que es reprenguin certes idees pedagògiques. Però quina és la societat i la cultura d'abans de la guerra? A què es volia retornar?

Hi ha dos períodes clau abans de la guerra pel que fa a l'educació: la Primera República (1919-1923), especialment en el període d'actuació de la Mancomunitat de Catalunya (1914-1923), i la Segona República (1931-1936/39). Ens interessa especialment el període 1914-1923, caracteritzat per l'acció de la Mancomunitat, que destacava per la voluntat de modernització de la societat catalana, en el substrat econòmic i polític i també en l'esperit de nació. En el terreny pedagògic, cal posar de relleu la creació de l'Escola del Bosc (1914) i l'Escola del Mar (1922), i la tasca de mestres i pedagogs com Pere Vergés (1896-1970), Rosa Sensat (1873-1961) o Artur Martorell (1894-1967), en l'àmbit pedagògic i artístic. També la creació de l'Escola de Bells Oficis, dirigida per Francesc Galí (1880-1965) i la voluntat, en general, d'instal·lar-se en la modernitat i en la industrialització, en el progrés econòmic. Tot això quedà truncat pel cop d'Estat de Primo de Rivera l'any 1923.

Del projecte d'escola de Galí⁴⁸, podem extreure que es coneixien les tendències de l'Escola Nova i que s'havien estudiat i introduït en el context barceloní; que aquesta introducció es devia a l'observació que el sistema d'escola tradicional no cobria les necessitats reals per a la formació dels joves i infants. Calia traslladar el centre d'interès de la formació a les necessitats de l'infant. Tenint tot això en compte, podríem considerar Catalunya com un dels focus de l'Escola Nova dins de la Península.

Aquesta és, en part, la tradició cultural barcelonina d'abans de la guerra, caracteritzada per l'assimilació de les innovacions pedagògiques que s'estaven produint llavors en l'àmbit de l'educació. Però com és el panorama de la formació artística durant la dècada dels seixanta?

En aquell temps existeixen dues escoles d'art a Barcelona, la Escuela Gratuita de Diseño (1775), coneguda com «la Llotja» a causa de la seva primera ubicació, i l'Escola Massana (1929). La Llotja es creà sota el patrocini de la Junta Particular de Comerç de Catalunya gràcies a la importància de la indústria tèxtil catalana:

Ante una coyuntura económica favorable, la burguesía ve la necesidad de crear cuadros técnicos que posean los conocimientos necesarios para desarrollar un programa de fomento y expansión de sus industrias. Una mano de obra especializada comporta una mejora en la producción y evitaba la contratación de trabajadores extranjeros. El resultado: mejores productos con menos coste. (Ruiz Ortega, 1999:90)

La Massana es creà gràcies a l'aportació del filantrop Agustí Massana i Pujol (1885-1921) que, quan va morir, deixà a l'Ajuntament de Barcelona 500.000 pessetes per fer una escola d'arts aplicades i donar, així, formació als joves obrers. En el moment de la seva fundació, l'escola: «[...] s'inspira en les idees noucentistes de Francesc d'A. Galí,

⁴⁸ Vegeu l'article de Masip, R. (1998). "Actuació pedagògica de Francesc Galí al C.E.N.U. Els ensenyaments artístics". A: Hernández i Planella (comp.) II Jornades d'Història de l'Educació Artística. pp. 57-97.

assajades a l'Escola superior de Bells Oficis de la Mancomunitat de Catalunya [...]» (Escola Massana, 2004:23)

Observem com totes dues entitats tenen com a finalitat la relació de les arts amb els oficis i la formació d'obriers capaços de desenvolupar productes de qualitat. El panorama formatiu de la dècada dels 60 del segle XX pel que fa al desenvolupament de l'ofici pot resultar una mica diferent al propòsit modern de creixement industrial. Martí i Font (2014) rememora i reflexiona sobre la formació dels nous dissenyadors i dels vells artesans i de com dues generacions conflueixen després d'un fet traumàtic com una guerra civil. Triarem dos fragments que considerem especialment significatius, el primer recull una reflexió sobre com es dona la confluència generacional:

[...] com va ser possible que, en el context sociocultural dels anys cinquanta, es pogués recuperar l'enllaç amb la modernitat que la Guerra Civil espanyola havia interromput de manera dramàtica, i com uns artesans que més aviat estaven ancorats en les tradicions més conservadores van ser capaços d'establir un lloc de trobada amb la modernitat que els arquitectes i els dissenyadors encara joves representaven molt millor. Qui va aprendre de qui? Potser -és el més probable-, tothom va aprendre de tothom. (Martí i Font, 2014:338)

D'aquest fragment, es pot deduir que el desenvolupament de l'ofici era, en la dècada dels anys 60, una activitat deslligada de la modernització de la societat i encara deutora de les tradicions més antigues i conservadores. El segon fragment reconstrueix com aprèn l'ofici Martí i Font al taller d'*Indústries Pedro Llambí* entre els anys 1960 i 1966:

Vaig viure moltes hores dels meus inicis en el disseny en aquells despatxos de ferro i vidre; moltes hores al llarg de sis anys d'aprenentatge tècnic en les tasques projectuals i d'observació muda del dia a dia dels treballs del taller (els tenia a tots a l'abast dels ulls), de les tasques cooperatives de les cinc o sis persones que comparíem aquells espais [...] A poc a poc, seguint consells i ordres i mimetitzant comportaments tècnics de les persones que treballaven al meu voltant (els mestres fusters, un parell de delineants, administratius de pressupostos, etc.), vaig anar assolint una autonomia progressiva en l'adquisició de l'experiència i la qualitat de la feina. Sense saber-ho gaire bé, jo feia el paper de l'aprenent de l'artesà tradicional. (Martí i Font, 2014:337)

Aquest segon fragment exposa una qüestió important a considerar: la formació en l'àmbit del disseny a mitjan segle XX no era com l'actual, que passa necessàriament per la formació en una escola. L'ofici, ja sigui de grafista, de dissenyador industrial o de cuiner, fuster, etc., als anys seixanta es continuava adquirint al lloc de treball, en què la figura de l'aprenent assimilava els rudiments de l'ofici tot observant el mestre.

Amb el canvi de dècada i les transformacions socials, polítiques i educatives, Barcelona esdevingué —i encara ho és actualment—, com diu Calvera: «un clúster de la formació en disseny» (2014:78). Aquesta situació té els seus orígens en el període 1959-1968, moment en el qual s'introdueixen les idees bauhausianes a la ciutat comtal, i que es caracteritza per una actitud «militant» en la modernitat. Narotzky (2007) reproduïx un fragment d'André Ricard (1929), pioner del disseny a Catalunya, que explica molt bé aquesta actitud:

A quienes iniciamos esto del diseño nos tocó ser unos empedernidos idealistas. No se podía ser otra cosa. Era lo que aquel tiempo requería. Nuestros diseños tenían la osadía de querer cambiar el mundo. (...) Aquellos objetos no sólo lograrían un entorno objetual más amable, sino que habían de demostrar también que nada era inmutable, que todo podía cambiar, que algo se movía en aquella época gris. De un modo sutil, subliminar diría, éramos una suerte de oposición estética que se enfrentaba, con pocos medios pero mucho entusiasmo y creatividad, a la estática estética nostálgica que caracterizaba al régimen. (Narotzky, 2007: 39)

Comencem a intuir que la introducció del disseny i de certes idees pedagògiques i didàctiques en el context barceloní ultrapassà l'àmbit estrictament educatiu. L'emergència del disseny arriba per renovar les tradicions de l'educació artística en un context sociopolític que també es volia modernitzar i desmarcar de la dictadura franquista, i tot això tingué conseqüències en la societat catalana, igualment desitjades. Tot i aquesta actitud avantguardista —entenent el terme com a voluntat de ruptura—, el desenvolupament del disseny a Barcelona resultà afavorit per algunes de les polítiques econòmiques franquistes, com el desenvolupament industrial que provocà l'obertura del país, o l'entrada

de capital estranger; que coincidí amb els primers turistes a l'Estat espanyol. S'iniciava l'era del consumisme.

02.06. SIMETRIES ENTRE LA BAUHAUS I BARCELONA

Com a cloenda del marc teòric, i abans de donar pas a altres capítols, considerem oportú i necessari fonamentar per què considerem possible que unes idees pròpies del context d'una escola Alemanya dels anys 20, la Bauhaus⁴⁹, es transferissin, en el context dels anys 60, a les escoles d'art i disseny de Barcelona⁵⁰. Pensem que hi ha certes simetries en ambdós contextos que varen facilitar la introducció de les idees bauhausianes a Barcelona.

La primera simetria que volem destacar és l'existència d'una associació professional que ajuda el sector artístic i artesanal, especialment pel que fa a la relació entre art, indústria i economia o el que avui coneixem com a disseny, i que contribueix a la seva consolidació i a fer-ne difusió. A Alemanya «Nucli I» *La Werkbund Deutscher* (LWD), fundada l'any 1907, desenvolupà aquestes funcions de manera que centralitzava i afavoria els debats de l'època sobre l'art i la indústria. A Barcelona «Nucli II», el Foment de les Arts Decoratives (FAD), una institució fundada l'any 1903, va desenvolupar aquesta tasca i esdevingué clau en aquest període per afermar i difondre el fenomen emergent del disseny i les seves múltiples especialitats en el territori barceloní.

Les tradicions industrials d'Alemanya, com a país, i de Barcelona, com a part del territori espanyol on arrencà primer la industrialització,

⁴⁹ Al llarg de la tesi ens referirem a la Bauhaus i al seu context com a «Nucli I» [1919-1933]. Per agilitzar la lectura emprarem aquest nom curt.

⁵⁰ De manera idèntica a l'anterior, a partir d'aquest moment també farem al·lusió a Barcelona i al seu context com a: «Nucli II»[1959-1968].

expliquen l'associació dels professionals per aconseguir projecció pública i poder desenvolupar la seva feina i, tant en el cas de Catalunya com en el d'Alemanya, esdevenen qüestions nacionals perquè són peces clau per al desenvolupament econòmic dels països.

En el cas barceloní, aquesta renovació didàctica i professional coincideix amb el renaixement de la cultura catalana i la represa de la identitat nacional. A mitjan segle XIX, el moviment cultural conegut com a Renaixença enllaça amb el romanticisme germànic i amb la idea enunciada per Herder (1744-1803) d'emparentar indissociablement llengua i pàtria. Durant el segle XX, l'associació de política i cultura va fer que un nou moviment conegut com a Noucentisme tractés la cultura i el progrés com a motors de canvis i de modernització.

La segona simetria s'explica per una actitud que tots dos nuclis comparteixen: la idea que l'art pot canviar el món o, si més no, que l'art és un dels motors de canvi de la societat. Aquest canvi es considera positiu perquè modernitza una societat ancorada en tradicions antigues i ja sense lligam amb el moment històric. En el cas del «Nucli I» aquest actitud d'optimisme o eufòria cristal·litzà culturalment parlant en els moviments d'avantguarda artística, que es desmarcaren de la tradició més acadèmica i contagiaren la formació artística. La Bauhaus contribuï a renovar, transformar i canviar la tradició de la formació artística, projectant-la cap a una societat que començava a emergir, la societat industrial.

Un segon factor al qual associar aquesta actitud d'entusiasme és el desenvolupament de les ideologies socialistes i comunistes, que defensaven la veu de la col·lectivitat i el que es pot inscriure dins la noció de responsabilitat social de l'artista. I en aquell instant es començava a qüestionar el paper mateix de l'art i de l'artista.

En el «Nucli II» —situant-nos en la Barcelona dels anys seixanta—, la tímida obertura del règim i la reacció dels sectors amb capacitat econòmica i emprenedora (la burgesia catalana) van fer que l'activitat artística i especialment allò que era nou (i desconcertant), conegut com a *disseny*, esdevingués una eina política contra un règim tradicional, antic i rovellat. El disseny encarnà tot allò que era nou i la possibilitat d'emmirallar-se en els moviments estrangers que aportaven modernitat i significaven un projecte de futur, associat a la llibertat i en contra de com es vivia a l'Estat espanyol, constret pel catolicisme conservador i la manca de llibertat.

En el context barceloní, es podia observar que arrelaven els moviments d'avantguarda del segle XX més pròxims, com l'informalisme (que es desenvolupà a Catalunya al voltant dels anys 50), i també es consolidava un nou model de formació en arts i en un disseny pioner i experimental.

En el context català de recuperació de les tradicions modernes d'abans de la Guerra Civil, s'introduïren també els moviments que s'hi vinculaven millor. La ruta més directa d'entrada dels corrents moderns va ser la relacionada amb l'arquitectura. A Barcelona quedà el pavelló Mies van der Rohe, de l'exposició universal de Barcelona (1929), i el llegat del GATCPAC, amb figures mundialment rellevants com Sert (1902-1983), —que, com hem vist, coincideix amb Gropius a Barcelona l'any 1932 i esdevé una referència pel Grup R, creat l'any 1951 amb Oriol Bohigas, Antoni de Moragas i Josep Antoni Coderch.

En aquesta conjuntura social i cultural de pretesa vinculació generacional s'entén bé la revisió i recuperació d'algunes experiències europees del primer terç del segle XX. Les persones que estaven entre les dues generacions, la d'abans de la guerra i la de després de la guerra —és a dir, els qui durant la guerra civil rondaven la vintena— tenien

l'experiència i el coneixement de la situació i els esdeveniments a la Catalunya prebèl·lica i, per tant, podien ser motors de recuperació; és el cas de Cirici Pellicer (1917-1983) del qui Martínez Figuerola explica:

Su interés por la formación de artistas y diseñadores venía de muy antiguo: cuentan las crónicas que siendo todavía estudiante en la Escuela de Arquitectura de Barcelona formó parte del grupo que, durante el primer año de la guerra civil quiso reformar a fondo su plan de estudios y convertir la escuela en una Bauhaus. (2010:XII)

D'aquest fragment podem deduir que l'experiència de la Bauhaus es coneixia a la Barcelona d'abans de l'any 1936 i que ja en aquell moment es pretenia emular-la. No ens ha de resultar estrany, doncs, que en un context mínimament favorable com va ser l'inici de la relaxació del règim dictatorial, les persones que tenien aquesta informació, les possibilitats i l'impuls tornessin a intentar recuperar el llegat pedagògic progressista d'inicis del segle XX: el de la pedagogia nova des d'un enfocament artístic i, especialment, el de la Bauhaus.

CAPÍTOL 03

DISSENY I METODOLOGIA

En el capítol anterior hem delimitat el marc teòric de la recerca, que sustenta i explica els components de la investigació en curs. En aquest capítol tractem l'enfocament o «sensibilitat» metodològica, concretem la nostra pregunta de recerca i expliquem les decisions que hem pres per tal de plantejar-la, així com per desenvolupar-la. De la pregunta inicial passem als objectius, que ens permeten donar-hi resposta. Expliquem també com delimita, la nostra aproximació metodològica, el disseny del treball i com justifica el desplegament de tècniques de recollida i anàlisi de dades, així com les seves limitacions i els contratemps.

Aquest capítol, doncs, vol ser una reconstrucció del procés de recerca, la visibilització de «l'arquitectura de la investigació» o, com diria Klee, fer visible allò invisible. Donarem visibilitat a una successió d'estadis i decisions que, finalment, es materialitzen en la resposta a la pregunta principal de la recerca i abasten els objectius que exposem al llarg del procés d'investigació i que reprendrem a les conclusions.

03.01. SENSIBILITAT METODOLÒGICA

Explicar la sensibilitat metodològica d'una tesi el tema de la qual és la didàctica de l'educació artística té unes característiques pròpies i singulars. Com ja hem explicat al marc teòric, aquesta tesi té diversos components interrelacionats però heterogenis. Considerem que aquesta tesi tracta sobre tot de didàctica, i no de qualsevol didàctica sinó de didàctica de l'art.

Establim conceptualment les relacions entre la didàctica i diferents factors que l'afecten i que poden arribar a determinar-ne les característiques: la història, l'economia, la política, etc. Aquests factors creen contextos que esdevenen els escenaris on es desenvolupa l'activitat educativa i en què es poden observar exemples pedagògics i didàctics d'aquesta activitat.

Aquest estudi sobre educació artística és una mostra de les interseccions entre els àmbits de saber: la història (també de l'art), la sociologia, l'economia, la política, etc. En aquesta direcció, podem destacar la manera com entenem l'educació artística: com una disciplina indissociable d'un context, que configura un camp d'investigació particular i no exempt de dificultats:

Las investigaciones en Educación Artística conforman un espacio específico y muy heterogéneo. Los temas y los problemas de investigación en Educación Artística constituyen un territorio específico y especializado dentro de las investigaciones educativas, por un lado y de las investigaciones sobre el arte, por otro [...] la Educación Artística se configura como un territorio especializado de investigación, situado justo en la intersección entre los problemas de las artes visuales y los problemas educativos. (Marín Viadel, 2011:212).

Tenint en compte com ens aproximem a la concepció de l'art, la societat i l'estudi de l'educació artística, l'opció metodològica només es pot inscriure en una de qualitativa i interpretativa que cerca la comprensió dels fenòmens estudiats.

La nostra sensibilitat metodològica no cerca la veritat, sinó la comprensió que esdevé bàsica per a interpretar i construir un relat versemblant en què els factors que participen del fenomen estudiat creen un escenari plausible, una versió versemblant d'uns fets.

En aquest sentit, Pérez Serrano (1994) ja assenyalava que els estudis de fenòmens culturals són més proclius a processos descriptius i d'anàlisi que no a l'ús de metodologies quantitatives. El que pretenem és estudiar els fenòmens per tal de fixar conceptes i establir agrupacions que responguin a causes gràcies a les quals puguem estudiar per què la Bauhaus és una institució rellevant en educació artística, i com l'estudi d'aquest fenomen ens porta a endinsar-nos en l'estudi de la seva introducció en un àmbit concret: les escoles d'art i disseny de Barcelona del període 1959-1968.

La recerca de la comprensió ens col·loca davant dels fets que configuren un escenari complex en el qual influeixen molts factors. La realitat social i cultural es construeix des de la complexitat i el moviment que generen els fenòmens que conformen la cultura, la societat, l'art i la relació entre la pedagogia i la didàctica, però també l'economia i la política. D'aquest entramat complex de factors ens fixem en certs elements i no en d'altres, interpretem segons el nostre bagatge, les nostres intencions i limitacions.

Tampoc creiem que la figura de l'investigador sigui neutra; de fet, considerem que la seva anàlisi és subjectiva i que això afecta la recerca, perquè la definició mateixa de la pregunta implica, com indica Valles (2000:89), un procés selectiu que focalitza l'atenció en certs fenòmens i no en altres, i des d'aquí es delimiten tant els objectius i les preguntes d'investigació com el seu marc conceptual. La posició de l'investigador afecta el corpus per investigar.

Segons Taylor i Bogdan (1986:15): «[...] el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas.» (a Pérez Serrano, 1994:18) Som conscients que oferim la versió d'uns fets, d'un fragment de realitat al qual aportem la nostra mirada, una interpretació. Això no vol dir que el procés d'investigació sigui aleatori. Kvale i Brinkmann (2009:17) parlen del procés d'interpretació considerant-lo un treball d'artesanía en què l'experiència pràctica es contraposa al positivisme metodològic de les ciències socials. Des d'aquest enfocament, els processos de recerca inclouen també la intuïció de l'investigador. Dreyfus i Dreyfus (1986) ja proposaven un model d'aprenentatge basat en la intuïció que pren d'exemple activitats com jugar als escacs o conduir. Aquests autors determinen diversos nivells d'habilitat:

[...] novice, advanced beginner, competence, proficiency, and expertise. What stands out is a progression from the analytic behavior of detached subject, of a novice learning through instruction of «context-free» elements and combining the facts by «contexts-free rules», to emotionally involved skillful behavior at the higher level of skills. The expert «sees» or «feels» solutions by relying on intuitive knowledge generalized from extensive case experience. (Kvale i Brinkmann, 2009:91)

Ens interessa destacar que l'expert «veu» o «sent» solucions basades en la intuïció. En aquestes coordenades, els conceptes tradicionals associats a les investigacions qualitatives com la fiabilitat no tenen gaire sentit —des de un punt de vista qualitatiu hermenèutic— ja que no pretenem que tot investigador vegi i interpreti exactament el mateix que nosaltres. Per tant, assumim l'existència de multiplicitat de punts de vista i interpretacions, que solen ser diferents segons la persona. No cerquem la veritat; el que intentem és construir un relat que sigui comprensiu i resulti plausible, des del qual qualsevol investigador pugui acomodar la seva perspectiva a la nostra. El que ens interessa és remarcar el concepte de *credibilitat*. Segons Valles (2000:104), la credibilitat dels estudis qualitius es relaciona amb l'ús dels recursos tècnics emprats. En el nostre cas, considerem que el material empíric aportat legitima la nostra interpretació perquè tant la selecció de fonts

primàries, —documents institucionals, entrevistes, articles de premsa— com les fonts secundàries—treballs acadèmics i monografies d'experts sobre la temàtica— aporten una veu genuïna per a la construcció del relat.

L'altre concepte important en clau metodològica és el de «validació interpretativa». La pregunta que plantejem és: Poden altres professionals expressar la plausibilitat de la teva lectura, encara que argumentin una interpretació diferent? És a dir, a partir de la documentació dels testimoniatges mostrats, poden altres investigadors validar les afirmacions que fem?

Hem seguit un procés d'investigació emergent, com si tractés d'una entitat orgànica que va assenyalant certes direccions que es poden prendre. En aquest sentit, els estudis de Lincoln i Guba (1985) són referents obligats i difusors. El concepte *disseny emergent* es caracteritza bàsicament per la seva flexibilitat: «Sigue siendo un tipo de diseño que puede dar juego en un trabajo encaminado a la realización de una tesis doctoral.» (Valles, 2000:77) En aquest sentit considerem el procés de recerca com una metodologia artística, en què el que ja se sap, el que n'esperes, el que hi apareix, les intuïcions, acaben configurant un tot, una narració possible d'una realitat possible, molt en la línia del que Kvale i Brinkmann (2009) plantegen.

03.02. PREGUNTA I OBJECTIUS DE LA RECERCA

Arribar a definir i delimitar la pregunta de recerca és una qüestió cabdal i gens banal. La pregunta ha de copsar de manera precisa, completa i clara la finalitat última de la investigació, perquè és allò que sustenta el procés i guia el camí per anar seleccionant, interpretant i

decidint la ruta de la recerca, que ens portarà a la construcció del relat amb el qual donarem resposta a la investigació.

De les moltes preguntes que ens fem al voltant de les qüestions ja exposades al marc teòric —i que complementen l'interès de la investigació— arribem a concretar una pregunta que considerem precisa, completa i clara per guiar el nostre procés. La concretem com segueix: Com s'introdueixen les idees pedagògiques i didàctiques de la Bauhaus en les escoles d'art de Barcelona del període 1959-1968?

Aquesta pregunta ens situa en dos nuclis ben diferenciats quant a l'època, la política, l'economia i la cultura. El primer nucli el constitueix el període d'existència de la Bauhaus [1919-1933], que pertany a un context cultural centreeuropeu; el segon se situa a Barcelona en el període 1959-1968 i en un context cultural marcat per la dictadura franquista. Per abordar les respostes a la pregunta principal de la recerca, l'escindirem en dues parts, que coincideixen amb els dos nuclis que acabem de determinar.

A partir de la descomposició de la pregunta, establim un seguit d'objectius operatius que ens ajudaran a donar resposta, tant a aquests objectius com a la pregunta mateix.

La primera part de la pregunta, que es refereix a: «[...] les idees pedagògiques i didàctiques de la Bauhaus [...]», implica tenir en compte aquesta pregunta cabdal: Quines són les idees pedagògiques i didàctiques de la Bauhaus? Aquesta en genera d'altres: Quines són les idees pròpies de la Bauhaus i quines no? La Bauhaus, manté sempre les mateixes idees? Quins factors afecten aquestes idees?

Aquestes preguntes les reformulem amb els objectius operatius. Per resoldre'ls, hem de planificar una sèrie d'accions, tècniques de recollida

i anàlisi de les dades que desenvolupem al llarg del capítol 04, en què es tracta en profunditat el «Nucli I»: Bauhaus. Així doncs, la transformació de les preguntes exploratòries en objectius operatius es concreten de manera sistemàtica per tal de centrar i enfocar la recerca. El que ens proposem en el «Nucli I» és:

Taula 11. «Nucli I». Bauhaus [1919-1933] Objectius	
Objectiu I.01	Observar diferents fases de desenvolupament en la pedagogia i didàctica de la Bauhaus.
Objectiu I.02	Estudiar les idees pedagògiques de la Bauhaus en relació a les seves fases de desenvolupament.
Objectiu I.03	Determinar trets d'identitat pedagògics i didàctics de la Bauhaus en relació a les fases de desenvolupament de l'escola.
Objectiu I.04	Saber els motius que fan de la Bauhaus una escola rupturista en el seu context.

La segona part de la pregunta és: «Com s'introdueixen [...] a les escoles d'art i disseny de Barcelona del període 1959-1968?» Per respondre-la se n'hauria de fer dues parts, cosa que implica analitzar encara més la qüestió inicial. En referència al «Com» ens plantejem un seguit d'objectius enfocats a explorar el clima sociocultural i de formació artística de la Barcelona del període 1959-1968 per tal de determinar les vies o factors d'introducció de les idees bauhausianes. La segona part de la pregunta: «[...] a les escoles d'art i disseny de Barcelona del període 1959-1968?» implica preguntar-se en quines escoles d'art i disseny barcelonines es pot estudiar la introducció de les idees bauhausianes i per què precisament el període 1959-1968 és rellevant culturalment i artística. Aquests interrogants els transformem en els objectius operatius que guien la recerca i que tractem en profunditat en al llarg del capítol 05, que s'ocupa del fenomen bauhausià a Barcelona. Els objectius operatius del «Nucli II» són:

Taula 12. «Nucli II». Barcelona [1959-1968] Objectius	
Objectiu II. 01	Descriure el panorama de formació artística de Barcelona durant el període 1959-1968.
Objectiu II. 02	Estudiar els factors/vies d'introducció de les idees pedagògiques de la Bauhaus a les escoles d'art i disseny de Barcelona del període 1959-1968.
Objectiu II. 03	Valorar el coneixement en el context barceloní de la Bauhaus com a escola d'art.
Objectiu II. 04	Emparentar els trets d'identitat pedagògics i didàctics que s'observen a les escoles d'art i disseny de Barcelona (1959-1968) amb els de les fases de la Bauhaus (1919-1933).

03.03. DISSENY DE LA RECERCA

Com acabem d'explicar, el disseny de la recerca ha estat en tot moment emergent. Segons Janesick (1994), les decisions de disseny passen per tres etapes: l'inici de l'estudi, el procés de l'estudi i el final. La taula 13 és una adaptació de la seva proposta a la nostra recerca>

Taula 13. Decisions de disseny segons Janesick (1994)		
INICI	DURANT	FINAL
1) Formulació del problema. 2) Selecció de documentació i elements de la recerca. 3) Selecció de les estratègies metodològiques. 4) Relació amb la teoria.	1) Reajust del cronograma de tasques. 2) Observacions i entrevistes o anàlisi de documents per afegir o anular. 3) Generació i comprovació de la pregunta principal de la investigació.	1) Decisions sobre l'estat de la recerca. 2) Decisions finals de l'anàlisi. 3) Decisions de presentació i escriptura de l'estudi.

Podem considerar el model de Janesick com a un conjunt de fases que es van repetint al llarg de la investigació. Això ens obliga a planificar, tornar a planificar, decidir i resoldre de manera continua fins al tancament mateix de la recerca.

Tenint en compte la sensibilitat metodològica, la pregunta principal de recerca, els objectius operatius i la flexibilitat del disseny emergent de la investigació, passem a explicar com s'ha desenvolupat el disseny de la recerca. Comencem exposant una taula on es recull tota la informació que, fins ara, hem pensat consultar (veure taula 14) i hi afegim les tècniques de recollida i anàlisi de dades, així com les fonts primàries i secundàries utilitzades.

La pregunta principal (franja de color groc) es situa al centre de l'esquema; a partir d'aquest eix axial es desplega la resta de la recerca. Als costats de la pregunta trobem el planejament dels objectius operatius dels dos nuclis: el «Nucli I», Bauhaus, està situat a l'esquerra; en la columna més exterior hi ha el tipus de dades recollides així com les tècniques emprades per a l'anàlisi. L'esquema també incorpora els arxius consultats. Seguint una estructura idèntica, ens trobem, a la banda dreta, els objectius i tècniques de recollida i d'anàlisi de la informació del «Nucli II», Barcelona. La codificació cromàtica vol facilitar la comprensió i la lectura; així doncs, tot el que faci referència al «Nucli I», Bauhaus, és de color vermell; això es tracta i es desenvolupa al llarg del capítol 04. Tot el que es relaciona amb el «Nucli II», Barcelona, és de color blau; es tracta i es desenvolupa al llarg del capítol 05.

Taula 14. Quadre-Resum disseny i metodologia

CAPÍTOL 04 «Nucli I». Bauhaus [1919-1933]		CAPÍTOL 05 «Nucli II». Barcelona [1959-1968]	
ANÀLISI DOCUMENTAL DOBLE ENFOCAMENT	OBJECTIUS «NUCLI I»	OBJECTIUS «NUCLI II»	ANÀLISI DOCUMENTAL DOBLE ENFOCAMENT
<p>Visual + Textual = Contingut Global</p> <p>FONTS PRIMÀRIES Cartes Manuscrits Fotografies Escrits autobiogràfics Treballs artístics [1919-1933] Transcripcions d'entrevistes</p> <p>FONTS SECUNDÀRIES Bibliografia especialitzada: treballs, articles acadèmics sobre la Bauhaus</p>	<p>Objectiu.I.01 Observar diferents fases de desenvolupament en la pedagogia i didàctica de la Bauhaus</p>	<p>Objectiu.II.01 Descriure el panorama de formació artística de Barcelona durant el període 1959-1968</p>	<p>Visual + Textual = Contingut Global</p> <p>FONTS PRIMÀRIES Cartes Manuscrits Fotografies Transcripcions conferències Diaris Setmanaris Fotos Fulletons Documents (plans d'estudis, horaris, et. alt.) Entrevistes (exploratòries i semiestructurades)</p>
	<p>Objectiu.I.02 Estudiar les idees pedagògiques de la Bauhaus en relació a les seves fases de desenvolupament</p>	<p>Objectiu.II.02 Estudiar els factors/vies d'introducció de les idees pedagògiques de la Bauhaus a les escoles d'art de Barcelona del període 1959-1968</p>	<p>FONTS SECUNDÀRIES Bibliografia especialitzada: treballs, articles acadèmics sobre Barcelona i l'ensenyament d'art i disseny en el període 1959-1968</p>
	<p>Objectiu.I.03 Determinar trets d'identitat pedagògics i didàctics de la Bauhaus en relació a les fases de desenvolupament de l'escola</p>	<p>Objectiu.II.03 Valorar el coneixement en el context barceloní de la Bauhaus com a escola d'art</p>	
	<p>Objectiu.I.04 Saber els motius que fan de la Bauhaus una escola rupturista en el seu context</p>	<p>Objectiu.II.04 Emparentar els trets d'identitat pedagògics i didàctics que s'observen a les escoles d'art i disseny de Barcelona (1959-1968) amb els de les fases de la Bauhaus (1919-1933)</p>	
ARXIS CONSULTATS		ARXIS CONSULTATS	
BAUHAUS ARCHIV. BERLÍN		COL·LEGI D'ARQUITECTES DE BCN ESCOLA MASSANA ESCOLA ELISAVA ESCOLA EINA	

03.03.I. Acotació del «Nucli I». Bauhaus [1919-1933]

La delimitació temporal del «Nucli I», Bauhaus, és de les decisions més fàcils o obvies de la recerca, potser l'única d'aquestes característiques de tot el procés. Volíem copsar i tractar la Bauhaus com a escola d'art; per tant, el marge temporal que hem d'atendre és l'existència mateixa de l'escola (1919-1933). Pel que fa al que estudiem exactament de la Bauhaus i a com ho fem, la nostra idea inicial es fer una selecció i anàlisi de la documentació bauhausiana, però, Quina?

La Bauhaus ha generat molta bibliografia, amb interpretacions múltiples; i nosaltres voldríem, en la mesura del possible, aportar la nostra visió independent del que s'ha dit de la Bauhaus. Donat que reconeixem que aquesta primera orientació és potser excessivament ambiciosa, tracem una ruta més accessible als nostres interessos. Volem estudiar les idees pedagògiques i didàctiques de la Bauhaus, malgrat que sabem que no podem abordar-les totes, ja que l'estudi de tot el fenomen bauhausià s'escapa de les nostres possibilitats.

Així doncs, fem un nou enfocament de la planificació posant l'atenció en allò que més precisió ens ha d'aportar en l'aproximació i definició de la identitat bauhausiana. Actualment els documents que informen millor del tarannà d'una escola són l'ideari i el projecte educatiu de centre (PEC) Quins documents equivalents podríem trobar de la Bauhaus? Si examinen les nostres possibilitats reals, concloem que els plans d'estudis s'aproximen força a la noció de PEC, i considerem que l'anàlisi i revisió d'aquests documents ens poden proporcionar una visió més àmplia del què passa i del què es gesta a l'escola en cada tram de la seva existència. La selecció dels documents bauhausians respon a dues condicions fonamentals per a la nostra investigació. Que comprenguin tot el període de vida de la Bauhaus [1919-1933], perquè cal abordar tota la gamma d'estadis i matisos que va recorrent la Bauhaus, per tal

que això ens permeti explicar les transformacions de l'escola amb relació al context: amb la cultura, l'economia i la política del moment, i amb l'activitat mateixa de l'escola: les concepcions de l'art, les tendències artístiques i didàctiques, els docents més influents, etc. Podem afirmar, doncs, que una anàlisi com aquesta ens permet establir les fases de l'escola i relacionar-les amb els seus professors més influents.

L'estudi dels trets pedagògics i didàctics de la Bauhaus el fem per mitjà de l'estudi en profunditat dels docents més significatius de cada etapa bauhausiana. De cada un dels exemples de metodologia didàctica —Johannes Itten, Lazslo Moholy-Nagy i Josef Albers— estudiem els continguts, les aplicacions a l'aula, les aportacions que representen i els orígens o factors de les propostes didàctiques de cada professor. Completem aquest estudi amb testimonis d'estudiants i treballs d'alumnes de cada un dels casos analitzats.

Taula 15. Disseny del «Nucli I» Bauhaus		
Selecció dels documents i proposta de fases	Cada document és representatiu del moment pel que travessa la Bauhaus i pot agrupar una sèrie de característiques de l'escola que delimita un període concret.	Relació amb la bibliografia especialitzada sobre la Bauhaus. Atenció especial en els factors culturals, econòmics, polítics i artístics del període 1919-1933.
Doble anàlisi dels documents: visual i textual	L'anàlisi visual i textual conformen una unitat de significat que explica les característiques i influències de cada un dels períodes bauhausians.	
Estudi de tres docents de la Bauhaus: Itten, Moholy-Nagy i Albers	Ideologia didàctica. Exemples d'aplicació: testimonis d'alumnes i mostres de treballs dels estudiants.	
Aportació de característiques pedagògiques i didàctiques de la Bauhaus		

03.03.II. Acotació del «Nucli II». Barcelona [1959-1968]

Delimitar el «Nucli II» ha estat més complex que delimitar-ne el «Nucli I». Estava clar que per estudiar els trets d'identitat didàctica de la Bauhaus s'havia de recórrer al període d'activitat de l'escola. Però, quan comencem a rastrejar l'empremta de la Bauhaus a Barcelona? La idea inicial ens va fer buscar contactes coetanis entre la ciutat comtal i la Bauhaus, i comencem a temptejar les primeres informacions de premsa que ens puguin donar peu a establir connexions entre els dos nuclis protagonistes de la nostra recerca. Consultem l'hemeroteca de *La Vanguardia* per trobar-hi el mot Bauhaus entre els anys 1919 i 1933. Aquesta cerca ens dóna el resultat d'un article l'any 1932, un el 1933, un també el 1952 i un el 1956. Només el de 1952 està signat, per R. Giralt Casadesús⁵¹.

Ampliem el període de cerca i ens adonem que l'any 1968 els articles en què apareix el mot *Bauhaus* creix exponencialment, fins a un total de 12 articles:

1932	1	1961	1	1967	2
1952	1	1963	2	1968	12
1956	1	1964	4	1969	11
1959	1	1966	1	1970	7

Ara relacionem aquest increment d'articles amb un fet que ens mereix una atenció especial; en el transcurs de gairebé deu anys es creen a Barcelona tres escoles d'art i disseny: L'escola d'art del FAD (1959), Elisava (1961) i Eina (1967). Les dues dades combinades ens fan considerar rellevant el període 1959-1968; és lògic pensar que passa

⁵¹ Ricard Giralt i Casadesús (1884-1971) Arquitecte i urbanista. <http://www.enciclopedia.cat/EC-GEC-0030089.xml> [Data de consulta: 15 juny 2015].

alguna cosa en el context de la Barcelona d'aquests anys, i que és especialment significativa per a les disciplines relacionades amb l'arquitectura, l'art i el disseny.

Després de l'exploració prospectiva del context, decidim centrar l'estudi en aquest marge temporal. Paral·lelament, les entrevistes semi-estructurades (veure annexos 04 i 05) ens corroboren certs factors d'interès que se centren en aquest període com, per exemple, la creació de la secció de Disseny Industrial (1963) a l'escola Massana. Amb tot, va prenent cos la idea de saber quin coneixement té la societat barcelonina de la Bauhaus i qui són les persones, noms propis de la intel·lectualitat d'aquí, que tenen prou coneixements per parlar-ne als mitjans. L'anàlisi de premsa pren una importància que no havíem previst inicialment. D'altra banda, som conscients que caldrà afegir algun altre mitjà que porti més punts de vista sobre el fet que estudiem. Triem la revista *Destino* per la seva importància en el panorama cultural barceloní dels anys 60.

La tria de *La Vanguardia* respon a un criteri cronològic. Per fer-ne l'exploració inicial, ens interessava un mitjà que hagués estat publicant a Barcelona de manera ininterrompuda. Però això és certament difícil tenint en compte els esdeveniments del segle XX i la successió dels règims i governs a Espanya: la Primera República, la dictadura de Primo de Rivera, la Segona República i la Guerra Civil. Amb la victòria «nacional», *La Vanguardia* es continua publicant, perquè la ideologia d'aquest mitjà ho permet: la tasca informativa de *La Vanguardia* es va fer sense interrupció. No podem deixar de banda tampoc que la importància que té avui aquest diari no és ni de bon tros la mateixa que tenia als anys 20, 30 o 50. Al llarg de l'anàlisi i l'estudi de l'hemeroteca, hem pogut comprovar la progressiva importància que van prenent els aspectes culturals de la Bauhaus i el ressò que se'n fa en aquest mitjà a Barcelona. Cal dir també que tant la ideologia de *La Vanguardia*

(conservadora i burgesa) com el públic destinatari (burgèsia) s'ha tingut en compte en l'anàlisi de les dades que presentem.

Pel que fa a la tria de *Destino*, aquesta revista respon a un criteri que considerem fonamental. Volem contrastar la informació dels dos mitjans, un de caire generalista —*La Vanguardia*— i l'altre més específic, amb un interès especial per temes culturals. Com ja havíem dit en el marc teòric, *Destino* va ser una porta d'entrada per a les noves idees, tot i que, sorprenentment, els seus orígens són conservadors, falangistes:

Destino fou una de les revistes d'informació general més importants del segon terç del segle XX, i el setmanari cultural català per excel·lència. Fou una publicació destinada a un tipus de lector amb inquietuds, no només polítiques sinó també culturals, amant de les arts i que volia estar informat dels corrents intel·lectuals de més enllà de les nostres fronteres. (Civit, 2012:5).

Al llarg d'aquesta fase exploratòria, ja consideràvem que les idees pedagògiques bauhausianes, cap a la fi dels anys 60, tenien un cert ressò en l'àmbit acotat de les arts plàstiques i l'arquitectura, i que configura el substrat de la pedagogia Bauhaus a Barcelona. Aquest període coincideix, també, amb l'aparició d'un terme emergent que transformà el panorama dels ensenyaments artístics a Barcelona, ens referim al disseny.

L'altra decisió important per al disseny de la investigació és determinar quines han de ser les escoles d'art i disseny a partir de les quals estudiarem la introducció de les idees pedagògiques i didàctiques de la Bauhaus. La tria de les escoles respon a tres criteris:

- Any de creació: que s'hagin constituït com a escola al segle XX.
- Rellevància de les escoles:
 - Que les escoles estudiades siguin rellevants en l'ensenyament artístic a Barcelona.
 - Que aquestes escoles hagin estat molt significatives en el període 1959-1968.
- Que estiguin en actiu encara en l'actualitat.

De la selecció inicial de sis escoles —Escola d'Art del FAD, Llotja, Massana, Elisava, Eina i Bau— i un cop confrontades amb els criteris de selecció, hem triat per al nostre estudi, la Massana, Elisava i Eina: la Massana, com a representant d'una escola creada l'any 1929 amb una llarga trajectòria, i les escoles Elisava i Eina com a exemples d'escoles de nova creació en la dècada dels 60.

Taula 17. Disseny del «Nucli II» Barcelona		
Decisions sobre l'acotació de l'estudi del «Nucli II»	Període d'estudi: 1959-1968 Mostra dels mitjans : <i>La Vanguardia</i> i <i>Destino</i> . Mostra de les escoles d'art i disseny de Barcelona: Massana, Elisava i Eina.	Relació amb la bibliografia especialitzada sobre les escoles d'art i disseny de Barcelona.
Selecció i anàlisi dels articles de premsa	Anàlisi documental + Anàlisi temàtica.	Atenció especial al context polític, social i cultural de Barcelona del període 1959-1968.
Selecció d'experts	Entrevistes semiestructurades a experts.	
Selecció i anàlisi de la documentació de les escoles d'art i disseny	Anàlisi documental. Doble anàlisi dels documents: visual i textual.	
Relació context Barcelona amb les idees pedagògiques i didàctiques de la Bauhaus		

03.03.III. Tècniques de recollida i anàlisi de dades

En aquest apartat tractarem les tècniques de recollida i anàlisi de dades que hem emprat al llarg de la recerca. La taula 17, les recull de manera sintètica.

Taula 18. Tècniques de recollida i anàlisi de dades			
Tècniques de recollida	Anàlisi documental	Tècniques d'anàlisi	Anàlisi de contingut
	Entrevistes semiestructurades		Anàlisi temàtic

En iniciar la recerca, la nostra idea consistia a recollir les dades bàsicament *in situ*, allà on es desenvolupen les relacions ensenyament-aprenentatge: l'aula. Les nostres possibilitats reals de desplegar en l'espai la recerca, ens van obligar a fer una altra planificació i a optar per una recollida de dades, selecció i anàlisi de documents des de la nostra ciutat i, per tant, la que ens permetessin les biblioteques i els arxius. Però quins documents ens interessin? La tria de fonts documentals en una tesi doctoral d'aquestes característiques és el factor clau per fer un bon plantejament i desenvolupament, i per arribar a unes conclusions rigoroses i encertades. Aquesta tasca de recerca i selecció de fonts reflecteix una manera d'entendre el fenomen que hem decidit estudiar i, fins i tot, la recerca en general. Segons Massot, Dorio i Sabariego⁵², es pot partir dels documents perquè:

[...] son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito. Además, los documentos pueden proporcionar información valiosa a la que quizás no se tenga acceso a través de otros medios. (2004:349)

Corbetta (2003) distingeix entre documents personals i institucionals. Nosaltres hem utilitzat, sobre tot, els institucionals, però també alguns de personals —els que queden dins de l'àmbit privat—, en el cas de la consulta de cartes entre ex estudiants de la Bauhaus i Walter Gropius del «Nucli I», Bauhaus, de la recerca (veure annex 02). Pel que fa a la documentació institucional que és la base documental del «Nucli II», Barcelona, hem utilitzat transcripcions de conferències, i tota la documentació que els arxius de cada una de les escoles d'art i disseny de Barcelona ens ha facilitat en el moment de la recollida de dades⁵³.

⁵² Massot, Dorio i Sabariego (2004) Estrategias de recogida y análisis de la información. A: Bisquerra, R. (coord.).(2004) Metodología de la investigación educativa.

⁵³ Més endavant tractarem en l'apartat «03.04.Limitacions de la recerca» (pàgina 103), algunes qüestions importants sobre el tipus d'informació recollida però no és pertinent aturar-se ara a tractar-ho.

Aquesta documentació la podem classificar segons Massot, Dorio i Sabariego (2004) en material intern, que ens dóna accés a informació sobre la dinàmica interna de les escoles—per exemple, plans d’estudis, horaris, actes, històries, fotografies de treballs, etc.— i el material extern, és a dir, els documents produïts per la institució amb una funció comunicativa amb l’exterior; aquí incloem els fulletons i la publicitat. També hem fet servir articles de premsa: de *La Vanguardia* i el magazín *Destino*:

[...] todas las culturas generan una cantidad ingente de documentos; podemos añadir que en las sociedades modernas el mayor productor de material documental sobre la sociedad misma los constituye probablemente el sistema de comunicación de masas. No procede extenderse sobre un fenómeno tan obvio como el de la cobertura documental que proporciona sistemáticamente la prensa diaria sobre todos los aspectos fácticos y culturales de nuestras sociedades, desde las crónicas de los acontecimientos más pequeños hasta la representación de las ideologías y de los valores dominantes; ni sobre el hecho de que la prensa constituye asimismo una fuente documental inigualable para el estudio de las sociedades que nos han precedido en el siglo XX y en las últimas décadas del XIX. (Corbetta, 2003:415)

Les fonts de la recerca, moltes d’elles primàries⁵⁴, generades en el moment en el què situem l’estudi de la recerca, del «Nucli I» i «Nucli II», esdevenen una de les claus del procés d’investigació.

L’entrevista, com a tècnica de recollida d’informació, és àmpliament usada en l’àmbit de les ciències socials i aporta informació valuosa en les recerques de dades de primera mà dels entrevistats. La manera com ens aproximem a l’entrevista defineix també quin tipus d’informació obtindrem. En el nostre cas, hem optat per un tipus d’entrevista semiestructurada en què, com explica Corbetta (2003), avancem un guió del temes que farem servir segons la persona a qui vulguem entrevistar:

⁵⁴ Es podria iniciar una discussió al voltant de la categorització entre fonts primàries i secundàries. Nosaltres considerem, des de una perspectiva històrica, que tota documentació generada coetàniament al moment en el que se centra la recerca, constitueix el cos de fonts primàries, mentre que l’elaboració posterior d’informació sobre una temàtica concreta, constitueixen les fonts secundàries. Des d’aquest punt de vista considerem que els articles de premsa barcelonina analitzats formen part de les fonts primàries perquè ens aporten informació sobre com era, culturalment parlant, la Barcelona dels anys seixanta.

En este caso el entrevistador dispone de un <guión>, que recoge los temas que deben tratar a lo largo de la entrevista. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a libre decisión y valoración del entrevistador. En el ámbito de un determinado tema, éste puede plantear la conversación como desee, efectuar las preguntas que crea oportunas y hacerlo en los términos que estime convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado aclaraciones cuando no entienda algún punto y que profundice en algún extremo cuando le parezca necesario, establecer un estilo propio y personal de conversación. (Corbetta, 2003:376)

Aquesta manera de procedir és flexible i interactiva, és a dir, s'estableix una conversa entre entrevistador i entrevistat esdevenint un diàleg que enriqueix ambdues parts. També hem de tenir en compte la intencionalitat de l'entrevista, és a dir què volem extreure d'aquest diàleg. En el moment en què vam realitzar les dues entrevistes semiestructurades, la recerca estava en un moment d'impàs i de revisió de l'esquema inicial (la fase "durant" de Janesick veure taula 12,) i es pretenia acabar d'aclarir alguns aspectes de tipus social i de concepció de la cultura del disseny a Barcelona.

Partint d'aquesta necessitat, vam posar-nos en contacte amb els experts, la Dra. Lourdes Cirlot, que aportà el punt de vista de la Història de l'Art des d'una perspectiva universitària, i amb Jesús Prieto i Xema Vidal⁵⁵ professors de l'escola Massana, que aportaren la concreció de les idees de disseny a Barcelona i, també, de la Bauhaus com a escola referent (veure annex 04). També ens hem entrevistat amb Marta Camps, cap d'estudis de l'escola Bau (1989)⁵⁶, que finalment no seleccionem per a la mostra d'escoles d'art i disseny, perquè no se cenyeix a un dels criteris de selecció: que hagin estat rellevants en el període 1959-1968.

⁵⁵ El contacte amb Jesús Prieto i Xema Vidal el proporciona Gemma Griñó bibliotecària de l'Escola Massana que ens facilita l'enllaç amb els experts, que a més de professors ocupen càrrecs directius al llarg dels anys 90 i 2000.

⁵⁶ Considerem Bau com una de les opcions possibles per formar part de la mostra d'escoles per la relació clara i directa del seu nom Bau amb Bauhaus. Aquest fet ens fa preguntar-nos com és que una escola que es crea al final dels 80 encara conserva com a referent una escola d'inicis del segle XX.

La fase d'entrevistes es realitzà en un moment de remodelació de la recerca. La seva funció bàsica era oferir una panoràmica d'aspectes teòrics i pràctics que encara no sabíem com encaixar. L'entrevista com a mitjà exploratori ens va resultar molt útil per aproximar-nos, enfocar i redefinir la recerca.

03.03.III. b. Anàlisi de les dades: anàlisi de contingut i temàtic

El més bàsic pel que fa a la concepció del procés de recollida i anàlisi de les dades d'una recerca qualitativa ho expliquen Braun & Clarke de manera clara i sintètica: «The most basic definition of qualitative research is that it uses words as **data**⁵⁷, collected and analysed in all sorts of ways.» (2013:4). Centrem l'atenció en el que ens diuen les paraules i en els significats que podem interpretar per tal d'arribar a construir el nostre relat⁵⁸.

Dins de l'anàlisi del contingut, hem de distingir els «Nucli I i II» de la recerca. La tècnica d'anàlisi dependrà del tipus de moment en què ens situem i del tipus de dades que estiguem analitzant.

Taula 19. Relació de tècniques de recollida i d'anàlisi «Nudis I i II»		
	Recollida	Anàlisi
«Nucli I» Bauhaus	Anàlisi plans d'estudis de la Bauhaus.	De contingut: textual i visual.
«Nucli II» Barcelona	Entrevistes semiestructurades.	De contingut per àmbits, temes i noms propis.
	Anàlisi de premsa.	De contingut i anàlisi temàtic.
	Anàlisi documentació escoles d'art i disseny de Barcelona.	De contingut: textual i visual.

⁵⁷ En negreta al text original.

⁵⁸ Tot i que hi ha moments que ens interessa recomptar i fer constar el número total d'articles analitzats, per exemple.

L'anàlisi de contingut és determinant per garantir el bon curs de la investigació. Per fer-lo, hem posat en marxa una lògica inductiva, segons el plantejament de Massot, Dorio i Sabariego: «[...] sumergiéndose literalmente en un documento o situación para identificar los temas o las dimensiones más relevantes.» (2004:359). Partint d'aquesta posició inicial, a continuació comentem els processos i procediments que hem seguit per tal d'interpretar les dades que configuren el nostre relat.

Entenem l'anàlisi de contingut com un tot configurat per imatge i text que, en la seva relació i globalitat, aporta significats. Així doncs, la documentació ha estat sotmesa a aquesta doble anàlisi, perquè entenem que una imatge ens aporta tanta informació com el contingut textual. L'assaig visual de Berger (1974)⁵⁹ al seu llibre *Modos de ver* ens va resultar inspirador i revelador de la potència de les imatges en la creació de discursos. En el cas de la Bauhaus, cada document, des d'un punt de vista visual, ens aporta una imatge de l'escola que s'avé amb el que hi estava passant. Mirzoeff (2003) ja parla del «gir visual» i Walter i Chaplin expliquen que:

Derrida enfatizó la importancia de la lengua escrita y llamó la atención sobre sus características visuales y gráficas, es decir, la tipografía, el diseño de la página, los espacios y la puntuación; de ahí el interés que han mostrado algunos diseñadores gráficos por la deconstrucción. (2002:185)

Serrano (2008) també fa referència a la construcció de discurs, considerant les imatges components textuais que, amb la seva articulació, creen sistemes discursius. Des de l'aparició del terme *cultura visual*, que podem entendre com una disciplina o com a objecte d'estudi (Walter i Chaplin:2002), l'estudi dels elements visuals de la cultura s'integra en l'àmbit metodològic.

⁵⁹ La primera edició en castellà de *Modos de Ver* la publica l'editorial Gustavo Gili l'any 1974 dins de la seva col·lecció "Comunicación Visual". Nosaltrem utilitzem l'edició de 2005.

L'anàlisi de la part visual dels documents ens serveix per introduir i/o ratificar qüestions que, en l'anàlisi textual, s'intueixen però que no podem confirmar sense la interpretació visual. Per sistematitzar la nostra proposta d'anàlisi visual dels documents bauhasians utilitzem la següent fitxa d'anàlisi, recollida a la taula 20:

Taula 20. Fitxa d'anàlisi visual. Plans d'estudis de la Bauhaus	
Nom del document/ Any/Seu de l'escola/ Director	
Descripció	Aspectes generals del document: número de pàgines, format, etc.
Text	Anàlisi de la tipografia: <ul style="list-style-type: none"> - Cos del text, títols i subtítols: amb serifa, pal sec.Lletra amb serifa tant el titular com el cos de text. - Ús de majúscules i minúscules. - Tipus de justificat del text. - Ús del sagnat. - Composició del text
Imatge	Anàlisi de la imatge: <ul style="list-style-type: none"> - Hi ha imatge? O el text configura una composició visual? - Quin tipus d'imatge és? Quin significat pot tenir? - Ús de filets, formes geomètriques, espais blancs, etc.

Pel que fa a l'anàlisi de contingut del «Nucli I», Bauhaus, hem utilitzat fitxes de registre per desglossar la informació que ens interessa de cada un dels plans d'estudi, hem utilitzat la fitxa d'anàlisi que veiem a la taula 21 (pàgina 97).

Pel que fa al «Nucli II» Barcelona, també hem utilitzat la doble anàlisi visual i de contingut. En aquest cas, hem pogut accedir a fulletons de les diferents escoles d'art i disseny de Barcelona, en concret de Massana i Elisava, i a material fotogràfic que reproduïx treballs d'estudiants d'Elisava de l'any 1964. Per analitzar el contingut visual dels fulletons hem utilitzat la mateixa fitxa de treball emprada per a l'anàlisi dels documents bauhasians modificant només l'encapçalament (taula 22, pàgina 97).

	Taula 21. Fitxa d'anàlisi textual Plans d'estudis de la Bauhaus
	Any del document
TIPUS DE DOCUMENT	Pla d'estudis, horari, esquema gràfic
LOCALITZACIÓ DE L'ESCOLA	Seu
DIRECTOR	Nom del director
DENOMINACIÓ DE L'ESCOLA	Nom de l'escola
CONTEXT POLÍTIC I CULTURAL	Aspectes polítics i culturals rellevants que afecten la vida de la Bauhaus
DURADA DELS ESTUDIS	Cursos, semestres de durada dels estudis a la Bauhaus
ORGANITZACIÓ DELS ESTUDIS	Per cursos, disciplines, observar com s'organitza i quines idees sobre l'educació artística es poden desprendre.
FINALITAT DELS ESTUDIS	Titulació obtinguda
NOVETATS-CANVIS INNOVACIONS	Noves incorporacions respecte a l'anàlisi de l'anterior document
DOCENTS INFLUENTS – LINIA D'ESCOLA/CONTEXT ESCOLA	Quins docents tenen més protagonisme
COMENTARIS / OBSERVACIONS	Espai per anotar i evidenciar aspectes que considerem importants i als que cal parar atenció

	Taula 22. Fitxa d'anàlisi Fulletons escoles d'art i disseny de Barcelona
	Tipus de document/Any/ Escola
Descripció	Aspectes generals del document: número de pàgines, format, etc.
Text	Anàlisi de la tipografia: <ul style="list-style-type: none"> - Cos del text, títols i subtítols: amb serifa, pal sec.Lletra amb serifa tant el titular com el cos de text. - Ús de majúscules i minúscules. - Tipus de justificat del text. - Ús del sagnat. - Composició del text
Imatge	Anàlisi de la imatge: <ul style="list-style-type: none"> - Hi ha imatge? O el text configura una composició visual? - Quin tipus d'imatge és? Quin significat pot tenir? - Ús de filets, formes geomètriques, espais blancs, etc.

Pel que fa a l'anàlisi del contingut en hem fixat en els aspectes que es poden observar en la següent fitxa de treball (taula 23, pàgina 98):

	Taula 23. Fitxa d'anàlisi. Documents escoles d'art i disseny de Barcelona
	Any del document
TIPUS DE DOCUMENT	Pla d'estudis, horari, esquema gràfic
DATA DEL DOCUMENT	Concreta o estimada
ESCOLA	Massana, Elisava, Eina
DURADA DELS ESTUDIS	Cursos, semestres de durada dels estudis a les escoles de Barcelona
ORGANITZACIÓ DELS ESTUDIS	Per cursos, disciplines, observar com s'organitza i quines idees sobre l'Educació Artística es poden desprendre
REFERÈNCIES BAUHAUS	Trobem de manera implícita o explícita referències a la Bauhaus?
COMENTARIS / OBSERVACIONS	Espai per anotar i evidenciar aspectes que considerem importants i als que cal parar atenció

Per realitzar l'anàlisi de les fotografies dels treballs, hem fet la seva fitxa tècnica, on descrivim què s'hi veu; posteriorment hem intentat emparentar la informació visual amb la informació extreta d'imatges dels treballs de la Bauhaus: hi hem relacionat, també, en cas que sigui possible, l'assignatura i el docent i, per sistematitzar l'anàlisi, hem utilitzat la fitxa d'anàlisi de la taula 24:

	Taula 24. Fitxa d'anàlisi Treballs d'alumnes de les escoles d'art i disseny de Barcelona
Fitxa tècnica	<ul style="list-style-type: none"> - Escola - Enunciat del treball (tipus d'enunciat) - Data
Imatge	Descripció: <ul style="list-style-type: none"> - Què veiem a la imatge - De quin tipus de treball es tracta? - Podem saber la tècnica?
Relacions amb la Bauhaus	L'enunciat i/o la imatge ens recorden a algú tret bauhasià? <ul style="list-style-type: none"> - Podem emparentar conceptualment o visual el treball analitzat amb algú de la Bauhaus? - Assignatura? - Professor?

Pel que fa a la documentació textual —esquemes i esborranys de plans d'estudis, notes informatives de les escoles, actes, memòries de curs, etc.— hem extret de cada un dels documents els àmbits temàtics del nostre interès, que podem observar a la taula 25:

Taula 25. Fitxa d'anàlisi Documents de les escoles d'art i disseny de Barcelona	
Tipus de document	- Pla d'estudis, esborranys, esquema, circular, acta, etc.
Data	- Datació exacta o en alguns casos aproximada
Professors de les escoles	- Llistat de professors/es destacant els que col·laboren en mitjans comunicatius i els que per la seva tasca professional ocupen un lloc destacat en el panorama de l'art i del disseny barceloní (1959-1968)
Organització dels estudis	- Organització general dels plans d'estudi. - Organització concreta d'alguna assignatura
Referència Bauhaus	- Consta alguna referència directa a la Bauhaus? Bibliografia, nom propi, etc. - Podem inferir alguna referència bauhausiana?

Seguint amb les tècniques d'anàlisi, continuem explicant com s'ha procedit per fer l'anàlisi documental de premsa. La metodologia de cerca i buidatge d'ambdós mitjans ha estat la mateixa: s'ha efectuat una cerca del mot *Bauhaus* a la hemeroteca⁶⁰ de *La Vanguardia* i, en el cas de *Destino*, es consultà en el portal l'Arxiu de Revistes Catalanes Antigues (ARCA)⁶¹. S'hi han buscat els articles amb aquesta referència (el mot *Bauhaus*) des de l'any 1959 fins l'any 1968⁶². Resumint, el procés d'anàlisi documental de premsa, essencialment, ha consistit en la lectura i síntesi de les notícies referents a l'escola alemanya, és a dir, en la selecció i focalització de la informació, fent atenció especial a qualsevol apunt o comentari que es faci de la Bauhaus. (veure taula 26, pàgina 100).

⁶⁰ Hemeroteca de *La Vanguardia*: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>

⁶¹ Arxiu de Revistes Catalanes Antigues (ARCA): <http://www.bnc.cat/digital/arca/>

⁶² En el cas de *La Vanguardia* i donat que ja existeix el mitjà des de l'any 1919 (any de creació de la Bauhaus) hem fet la cerca també del període 1919-1959.

Taula 26. Fitxa d'anàlisi Articles de premsa	
Fitxa tècnica	Número i any del mitjà (diari o setmanari)
	Data i pàgina
	Títol de l'article
	Autor/a de l'article
Anàlisi de contingut	Resum de la notícia
	Idees transmeses sobre la Bauhaus
	Noms destacats de la Bauhaus
	Adjectius destacats associats a la Bauhaus
	Tractament de la Bauhaus com a escola d'art i disseny

Després d'aquesta primera presa de contacte amb la informació, s'ha procedit a elaborar unes categories emergents, ja que vam observar que les diverses informacions que trobàvem de la Bauhaus tenien punts de contacte, cosa que va fer possible agrupar-les:

En esta fase se segmenta el conjunto inicial de datos, a partir de unas categorías descriptivas que permiten una reagrupación de los datos para identificar patrones, regularidades, principios, pero también, inconsistencias, incoherencias y discontinuidades. (Massot, Dorio & Sabariego, 2004:358)

A partir d'aquesta categorització, podem començar a intuir i rastrejar certes idees i nocions de l'art tal com es concebia i s'ensenyava a l'escola alemanya i al·lusions a aquesta escola en la Barcelona de la dècada dels 60.

De *La Vanguardia*, s'han analitzat 23 articles i, de *Destino* 34, un total de 57, que vam agrupar segons una llista de categories emergents que van anar sorgint del mateix buidatge dels articles de premsa; és a dir, constatem que els articles poden agrupar-se temàticament perquè hi ha un seguit d'informacions i tractaments informatius similars. Es procedeix a agrupar els articles per contingut i, d'aquests grups, se'n

dedueix una categoria. Treballar amb categories emergents ens permet detectar temàtiques importants, constatar repeticions de noms i idees, i identificar, també, la singularitat (si n'hi ha) d'alguna idea particular sobre la Bauhaus. Les categories emergents amb les quals hem treballat les podem veure a la taula 27.

A continuació analitzarem quins són els noms propis dels articulistes que escriuen a *La Vanguardia* i a *Destino*, i ens fixem si són persones rellevants pel que fa a l'entorn de la pedagogia artística barcelonina. Tot seguit, elaborem llistes amb els noms de professors de la Bauhaus que apareixen amb més freqüència als dos mitjans; recollim les idees bàsiques que es transmet en cada un i també les idees persistents més arrelades a la institució. Aquestes idees, més o menys aïllades, les classifiquem per temes i n'elaborem tres titulars amb els quals elaborarem una «biografia barcelonina» de la Bauhaus (veure taula 28, pàgina 102, i annex 06).

Taula 27. Categories emergents. Anàlisi de premsa.			
CATEGORIA A	Edeveniments Bauhaus	A1. Al món Europa Espanya	A1.1. Exposicions, Conferències
			A1.2. Publicació de llibre
		A2. A Barcelona	A2.1. Exposicions, Conferències
			A2.2. Publicació de llibre
CATEGORIA B	Bauhaus com a referència de caire general, com a anècdota, com a dada.	• B1. Article de temàtica artística	
		• B2. Article de tema no artística	
CATEGORIA C	Bauhaus com a referent	• C1. Arquitectura moderna	
		• C2. Pintura alemanya moderna	
		• C3. Disseny industrial o altres	
		• C4. Disseny gràfic: foto-publicitat-tipografia	
CATEGORIA D	• Bauhaus com a escola d'art		

Taula 28. Titulars per elaborar la «biografia barcelonina de la Bauhaus»	
TITULAR 01	La famosa escola de vida agitada
TITULAR 02	La clau pedagògica per la renovació de l'art
TITULAR 03	El mite de la modernitat

Aquesta part de l'anàlisi de dades es resol amb una anàlisi temàtica. La idea d'«atomitzar», desconstruir i tornar a construir la informació sorgeix de la noció proposada per Clarke i Braun (2006) que, des d'una posició postmoderna, indiquen un tipus de procediment d'agrupació temàtica des d'un enfocament plenament qualitatiu. El criteri de l'investigador, els temes que li interessin tractar i el recurs de l'ús d'esquemes per descompondre i seleccionar els temes queden exposats així:

A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the data set. An important question to address in terms of coding is what counts as a pattern/theme, or what «size» does a theme need to be? This is a question of prevalence both in terms of space within each data item, and prevalence across the entire data set. Ideally there will be a number of instances of the theme across the data set, but more instances do not necessarily mean the theme itself is more crucial. As this is qualitative analysis, there is no hard-and-fast answer to the question of what proportion of your data set needs to display evidence of the theme for it to be considered a theme. It is not the case that if it was present in 50% of one's data items, it would be a theme, but if it was present only in 47%, then it would not be. Nor is it the case that a theme is only something that many data items give considerable attention to, rather than a sentence or two. A theme might be given considerable space in some data items, and little or none in others, or it might appear in relatively little of the data set. So researcher judgement is necessary to determine what a theme is. Our initial guidance around this is that you need to retain some flexibility, and rigid rules really do not work. (Braune & Clarke, 2006:10)

Tot el procés d'anàlisi de dades, amb les accions que implica —lectura, síntesi, registre, categorització, ordenació, reordenació— ens facilita el procés de reflexió per arribar a unes conclusions que, alhora, ens permeten assolir els objectius associats tant al «Nucli I» Bauhaus, com al «Nucli II» Barcelona, i, finalment, resoldre la pregunta principal de la recerca.

03.04. LIMITACIONS DE LA RECERCA

En aquest apartat tractem els aspectes procedimentals que, al nostre entendre, limiten i afecten el procés de recerca. La nostra limitació de base ha estat un fet que ens ha resultat sorprenent: la falta d'organització dels arxius de les escoles d'art i disseny de Barcelona. Cap dels responsables dels tres arxius no ens ha posat cap impediment per accedir-hi, ni a l'arxiu, ni a la biblioteca; de fet, sempre se'ns ha facilitat tot allò que hem necessitat per a avançar en la nostra investigació. Malgrat aquesta bona disposició, ens ha sorprès que, de tots tres arxius, la primera objecció ha estat la mateixa: el material no està organitzat, ni arxivat, ni datat, total o parcialment. Hem detectat, doncs, la carència d'algun professional que s'hagi dedicat al manteniment de l'arxiu. Només Eina té una persona que s'ocupa permanentment de l'arxiu i fa la tasca de classificació i manteniment (des del curs 2014-15). La Massana només ha tingut algun col·laborador puntual (en conveni de pràctiques) i Elisava no disposa de ningú que s'hi pugui encarregar.

En els casos d'Elisava⁶³ i Eina, falta molta documentació del període fundacional de les escoles. Només en les celebracions d'aniversaris d'ambdós centres han provat de pal·liar aquest buit demanant la

⁶³ El cas d'Elisava és especialment significatiu perquè no es conserven plans d'estudis originals, hi hem pogut accedir consultant la tesina de llicenciatura d'Ana María Iglesias Monraba de l'any 1985 on reconstrueix part de la història de l'escola.

col·laboració d'ex estudiants o ex professors per tal que ajudessin a aportar material per afegir-hi en l'edició dels llibres commemoratius. De fet, el cas de la Massana és similar, tot i que tenen molt material a l'arxiu. Però no l'han ordenat ni classificat, en part, fins que ha estat necessari per editar un llibre commemoratiu.

Aquesta constatació implica dos fets gens menyspreables: el primer, que les escoles d'art i disseny no han tingut especial interès en deixar constància de manera sistemàtica de les seves activitats i, el segon, que l'interès en la reconstrucció i l'estudi de fets relacionats amb l'educació artística és residual.

La situació dels arxius fa que el procés de localització de la documentació fos molt més complex del que podíem preveure i que la selecció hagi resultat asimètrica. Hauria estat òptim, al nostre entendre, establir relacions en paral·lel entre les tres escoles a partir d'un material aproximat o equivalent, però no ha estat possible i hem hagut de remodelar la idea inicial i observar i tractar cada escola individualment; només hi hem establert alguna connexió si hi havia dades del tot transferibles, cosa que no ha estat gens fàcil tenint en compte les circumstàncies.

Considerem que això afecta a la profunditat del tractament de la informació perquè vol dir que és possible que ens faltin elements per traçar, de manera eficaç, les relacions entre les escoles. A pesar d'aquesta limitació, considerem que l'asimetria documental ens pot haver aportat una visió panoràmica de fets i aspectes que, efectivament, ens permeten traçar un relat comprensiu i plausible de com s'introdueixen les idees bauhausianes en el context barceloní dels anys seixanta i, concretament, a aquestes escoles d'art i disseny.

CAPÍTOL 04

LA BAUHAUS COM A ESCOLA D'ART

En aquest capítol estudiem els trets pedagògics i didàctics que perfilen part de la identitat de la Bauhaus com a escola d'art. Per arribar a definir-los, farem una aproximació a la Bauhaus revisant les diferents classificacions dels seus períodes o fases, i en proposarem la nostra, que està específicament pensada per a respondre als objectius de la present recerca. L'aportació de la nostra classificació ens resulta essencial per poder seleccionar els documents que compondran la base de l'anàlisi de documents bauhausians, els plans d'estudis i esquemes gràfics que hem seleccionat, que corresponen als anys 1919, 1922, 1925, 1930 i 1932. L'estudi dels documents ens permetrà traçar una «biografia» de la Bauhaus que tindrà en compte l'organització dels estudis, els docents influents de cada període i un exemple d'aplicació didàctica de cada una de les fases. A continuació seleccionarem un exemple didàctic d'alguns dels professors amb més influència en aquell període i hi analitzarem la seva pràctica. Tenint en compte tots els elements subjectes a anàlisi farem una proposta de trets d'identitat bauhausians amb la intenció de

fer una aproximació a una realitat excessivament complexa per copsar-ne tota la seva realitat en un sol estudi:

Needless to say, pedagogic practice at the Bauhaus was not singular; it was a diverse teaching environment with a shared (albeit evolving) mission to train students in the principles of the applied and fine arts as well as design simultaneously. (Saletnik, 2007:2)

El desenvolupament del capítol té diferents objectius:

- Categoritzar les diferents fases de l'escola.
- Estudiar les idees pedagògiques i didàctiques de la Bauhaus.
- Determinar els trets pedagògics i didàctics que li confereixen identitat.
- Saber per què la Bauhaus suposa una ruptura respecte la formació artística del seu moment.

04.01. CLASSIFICACIONS DELS PERÍODES DE LA BAUHAUS

Quan fem referència a la Bauhaus, hem de tenir en compte la seva història canviant, les diverses línies pedagògiques i de pensament que influeixen de manera decisiva en la configuració d'una Bauhaus mutable, que podríem considerar diverses escoles sota una mateixa denominació i un mateix «ideal» Bauhaus, com apunta Perelló:

[...] hablar de la pedagogía de la Bauhaus es ambiguo y simple. Es más propio señalar que en el seno de la escuela se dieron diferentes concepciones pedagógicas que acabaron por configurar la imagen que hoy se tiene de aquella institución. (1990:31).

Un indicador d'aquesta complexitat i diversitat de concepcions pedagògiques són les múltiples maneres de classificar les etapes de l'escola. A continuació exposem algunes de les classificacions que diversos autors han emprat per referir-se als diferents períodes de la Bauhaus.

Les dues primeres classificacions fan referència a l'agrupació de períodes pels directors i les seues de la Bauhaus. Per exemple, Wingler

(1980) organitza els documents de la seva monografia segons la localització i el director del moment, mentre que Kröll (1974) o Herzogenrath (1978), empren criteris ideològics o estilístics respectivament:

Taula 29. Criteris per establir períodes o fases de la Bauhaus			
Directors (Wingler, 1980)	Seus (Wingler, 1980)	Enfoc socio-polític i ideològic (Kröll, 1974)	Aspectes estilístics (Herzogenrath, 1978)
<ul style="list-style-type: none"> - Gropius (1919-1927) - Meyer (1928-1930) - van der Rohe (1930-1933) 	<ul style="list-style-type: none"> - Weimar (1919-1925) - Dessau (1925-1932) - Berlín (1932-1933) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fase de creació (1919-1923) - Fase de consolidació (1923-1928) - Fase de desintegració (1928-1933) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fase expressionista (1919-1921) - Fase formal (1922-1924) - Fase funcional (1924-1928) - Fase analítica (1928-1930) - Fase de coneixement del material (1930-1933)

Wingler (1980) també presenta la Bauhaus des de la perspectiva de tres professors: Itten, Moholy-Nagy i Albers, i no segons l'estructura que fins llavors s'havia presentat, de divisió per fases:

En nuestra presentación no partimos esta vez de la articulación y respectiva división entre talleres (como estaba fijado en el reglamento de la Bauhaus y que servía de base estructural para la mayoría de las publicaciones críticas y exposiciones), sino que nos orientamos a las personalidades de los profesores; se evidencia con ello en qué gran medida ellos mismos, en su actividad polifacética, eran exponentes del ideario que deseaban propagar con su magisterio. La actividad artística independiente, la didáctica y el trabajo práctico de proyectación (especialmente con vistas a la producción industrial en serie) se complementaron en su obra inteligentemente en un todo. (Wingler (ed.), 1980:13)

L'enfocament d'aquesta última classificació ens interessa especialment ja que té en compte la relació entre docència i ideari, i redunda en la nostra idea que els docents influents de cada un dels moments de la Bauhaus determinen l'orientació de l'escola i, consegüentment, modifiquen la manera d'ensenyar, és a dir, afecten a la didàctica. La proposta de Wingler ens convida a fer una classificació en la qual el

critèri fonamental de la categorització s'explica segons la influència del docent que en cada etapa té més pes i no en qüestions cronològiques o d'estils. En aquesta direcció, ens prenem la llibertat de proposar una sèrie de noms corresponents a cada fase i que podem emparentar amb els docents destacats per Wingler:

Taula 30. Relació docents influents Períodes i característiques de la Bauhaus		
Docent influent	Període	Característica
Itten	Inici mític	Escola post romàntica
Moholy-Nagy	Canvi d'orientació	Paradigma art-indústria
Albers	Canvi generacional	Integració joves mestres

Les dues primeres classificacions, per directors i seus, si bé les utilitzem perquè resulten eficaces i ens ajuden a situar-nos des d'un punt de vista cronològic lineal, no copsen la complexitat de l'escola que nosaltres pretenem exposar. La combinació dels altres tres criteris: factors socials, psicològics i ideològics, els aspectes estilístics i els docents influents, en canvi, ens brinden l'oportunitat de fer una nova proposta més ajustada a la nostra recerca i que, a més, explica la tria de documents que compondran l'anàlisi documental d'aquesta part de l'estudi.

Quan analitzem les diverses fases proposades per diferents autors, ens resulten evidents dos fets que afecten a la categorització de les anomenades «fases bauhausianes»; cada fase implica un canvi respecte l'anterior i cada autor proposa les seves fases en funció dels seus interessos i paradigma. Aquests dos fets observables en les classificacions que en fan els estudiosos de la Bauhaus ens porten a plantejar-nos dues vies d'estudi: bé adoptar qualsevol de les classificacions perquè les considerem del tot pertinents, o bé definir una nova classificació per tal que s'ajusti completament als objectius

del nostre estudi. Finalment optem per proposar una nova classificació en funció dels interessos concrets de la recerca.

El procés per arribar a formalitzar la nostra proposta passa diferents fases que es donen simultàniament. D'una banda, com veiem a la taula 30, prenem tres de les classificacions anteriorment exposades per tal de fer una anàlisi comparativa. Si bé els períodes no coincideixen exactament, ens adonem que les diferències tenen a veure amb el que comentàvem anteriorment, és a dir, l'enfocament de l'autor de la proposta. El més complicat és incorporar els docents en un quadre en què la successió de fases cronològiques té un pes tan significatiu. Tot i que podem considerar l'assignació de professors de la Bauhaus com una simple aproximació, considerem que té un valor i significat importants per a l'enfocament i desenvolupament de la nostra recerca. Si bé hi ha figures docents molt destacables durant la vida de la Bauhaus, és impossible abordar-les totes, de manera que en triarem tres: Johannes Itten (1888-1967), László Moholy-Nagy (1895-1946) i Josef Albers (1888-1976).

Itten, professor de la Bauhaus entre els anys 1919 i 1923, és clarament el docent més influent de la primera etapa de la Bauhaus. L'arribada de Moholy-Nagy l'any 1923 (professor fins l'any 1928), com a relleu d'Itten, suposarà l'inici d'un canvi d'orientació de la Bauhaus. Finalment, Albers (1923-1933), coetani amb Moholy-Nagy durant un període, fou el docent que destaquem com a exemple de jove mestre, i també és important perquè va ser-hi fins a la clausura de la Bauhaus. Com veurem més endavant, es poden considerar exemples de diferents tipus de docents: Itten amb una formació prèvia en art, cerca les novetats del moment; Moholy-Nagy, un exemple d'autodidàctica i home fet a ell mateix; i Albers, l'exemple paradigmàtic de la formació bauhausiana, un jove mestre.

La incorporació dels docents influents com a criteri per establir les propostes de classificació dels períodes ens fa aprofundir, també, en la relació entre l'orientació que cada moment pren l'escola i els documents que genera. Aquest és un dels motius pels quals decidim proposar la nostra classificació, perquè ens adonem que ens interessa destacar com els plans d'estudi i els canvis en les metodologies docents a l'aula es desenvolupen per factors socials i culturals, i per influència de les figures docents més destacables de cada moment.

		Taula 31. Classificacions d'autors i criteris d'ordenació			
		Classificació de Kröll (1974)	Classificació de Herzogenrath (1978)		Classificació de Wingler (1980)
Any	1919 1923	Fase de creació	1919 1921	Fase expressionista	Itten
			1922 1924	Fase formal	
	1923 1928	Fase de consolidació	1924 1928	Fase funcional	Moholy-Nagy
			1928 1930	Fase analítica	
	1928 1933	Fase de desintegració	1930 1933	Fase de coneixement del material	Albers

Una escola tan mutable com la Bauhaus genera molts documents: plans d'estudis, manifestos, horaris i esquemes gràfics, l'aparició dels quals coincideix amb cada un dels canvis i reorientacions de l'escola. De tot el gruix de documents fem una selecció inicial que recull plans d'estudis, horaris i esquemes dels anys 1919, 1922, 1925, 1927, 1930 i 1932. D'aquesta primera selecció, ajustem la tria a aquells documents que considerem més significatius tenint en compte el moment i context de l'escola, tant extern com intern; fem referència a factors socials i culturals, externs a l'escola, i als docents influents, com a factors interns

de la Bauhaus. Guiant-nos amb les classificacions prèvies, hem pogut afinar la nostra selecció, fent atenció als documents següents:

- 1919. Document/manifest fundacional en què considerem que es defineixen les directrius pedagògiques, ideològiques i artístiques que configuren l'impuls inicial de la Bauhaus i que, a més, dóna lloc a la fase «Origen mític-utòpic» de l'escola, que s'allarga aproximadament fins el 1922.
- Esquema gràfic de 1922. Tot i que no és pròpiament un pla d'estudis convencional, constitueix un manifest gràfic dels canvis que Gropius proposa per l'escola. L'esquema dels anells concèntrics inicia la següent fase: «Relació art-indústria. Inici i consolidació». Aquesta fase es perllonga aproximadament fins a l'any del trasllat de la Bauhaus cap a Dessau, el 1926. El primer pla d'estudis de la nova seu de la Bauhaus constitueix la consolidació de la relació art-indústria. A partir d'aquell moment, tot i que aquesta relació no deixa ser motiu de tensions internes, es segueix aquest línia d'orientació en els plantejaments i estudis de la Bauhaus.
- El pla d'estudis de 1925-1926. Aquest pla d'estudis coincideix amb el trasllat de la Bauhaus a Dessau i constitueix, al nostre entendre, la configuració d'una nova institució que fins al moment no existia. Ja no és una escola d'arts i oficis ni una acadèmia de belles arts. S'hi troben aspectes de totes dues, però, en canvi, aquestes no comparteixen amb la Bauhaus la mateixa base ideològica. El resultat és una «Nova escola de disseny» o un canvi de fase en la biografia de la Bauhaus.
- El pla d'estudis de Meyer de 1930 acaba de consolidar aquest nou tipus d'institució educativa i afegeix un *plus* ideològic que enllaça amb l'origen mític de l'escola, però d'una manera molt més pragmàtica i menys utòpica. La Bauhaus esdevé l'escola que possiblement s'exportarà després de la seva clausura.

- El pla d'estudis de Mies⁶⁴ (1930-1932), suposa un retrocés en la idea d'escola híbrida, multidisciplinària que s'havia consolidat en la fase anterior. La Bauhaus es converteix en una escola d'arquitectura convencional del tipus més acadèmic.

Relacionant els documents triats i l'anàlisi contextual de la Bauhaus, hem elaborat una nova proposta de fases que s'avé amb els objectius de la recerca: connectar l'organització dels ensenyaments de la Bauhaus amb les diferents fases ideològiques de l'escola i els docents influents de cada moment.

Taula 32. Relació dels documents de la Bauhaus i proposta de fases.				
		Selecció de documents a analitzar. Plans d'estudis i esquemes gràfics.		Proposta fases Bauhaus. Samit (2015)
Any	1919	Document fundacional	1919-1922	«Orígen mític-utòpic»
	1922-23	Esquema anells concèntrics	1922-1926	«Relació art-indústria. Inici i consolidació»
	1925-26	Pla d'Estudis Dessau		
	1930	Pla d'Estudis Meyer	1926-1930	«Nova escola de disseny»
	1932	Pla d'Estudis Mies	1930-1933	«Escola d'arquitectura»

04.02. ANÀLISI DELS DOCUMENTS BAUHAUSIANS

L'època de la Bauhaus és un moment d'elaboració de manifestos, tant polítics com artístics. Aquests documents programàtics són el recull i síntesi d'idees i, a la vegada, un mitjà per fer-ne publicitat i difondre-les. Avui dia, inmersos com estem en la cultura de la imatge, pot semblar una obvietat assenyalar que forma i contingut són significat; és a dir, la forma és contingut, així com ho és el que entenem estrictament com a

⁶⁴ S'analitzen els continguts del pla d'estudis de 1932 malgrat que la imatge que en mostrem és de 1930, segons Droste: «Un sencillo planfeto sin ilustraciones, perfeccionado de nuevo a principios de 1932, informaba sobre el nuevo programa educativo[...]» (2006:25).

«contingut» (text, missatge escrit). En el cas dels documents de la Bauhaus, es pot observar que, en els manifestos, fulletons, programes, horaris, plans d'estudis, la interrelació imatge-text quan a la seva funció comunicativa és inseparable. La manera de presentar l'escola està estudiada per tal de donar una imatge de la Bauhaus que atregui a aquells que busquen formar-se en valors com la modernitat i el progrés. Així ho recorda Werner David Feist estudiant de la Bauhaus de Dessau⁶⁵ entre els anys 1927-1930: «We were people, mostly young brought together by a variety of motives and circumstances but all at the same time wanting to be part of the avant-garde[...]» (2012:14).

La nostra proposta d'anàlisi dels documents bauhausians ens permetrà observar com les diverses presentacions visuals de l'escola tenen relació directa amb les transformacions que la Bauhaus va encadenant, l'organització mateixa dels estudis i els continguts de l'ensenyament. Com veurem, cada imatge programàtica és una manifestació d'intencions, una instantània que cospa la línia de pensament pedagògic: els docents influents, la relació entre l'art, la indústria i la vida, etc. Com si una imatge fos una pell d'una serp, la Bauhaus va mutant, va canviant de pell, adaptant-se a les circumstàncies. La vida de la Bauhaus és una transformació constant. La nostra proposta d'anàlisi parteix de les idees següents:

- La imatge que dóna l'escola amb els documents que produeix: plans d'estudis, horaris, esquemes gràfics, etc., que formen part del cos de l'ensenyament i que constitueix una «biografia visual» de la Bauhaus.
- L'organització teòrica de les disposicions curriculars, que cospen l'essència del que, en cada moment, l'escola pretén ser. La didàctica queda implícita en l'organització dels estudis: noms d'assignatures, sectors/especialitats, etc.

⁶⁵ Werner David Feist va ser estudiant de la Bauhaus de la fase que nosaltres hem anomenat «Nova escola de disseny» que comprén el període 1926-1930.

- L'evidència que l'exposició dels continguts queda en una anàlisi teòrica i la seva aplicació⁶⁶ depèn d'un estudi que hauria de tenir en compte moltes variables i que abordem només parcialment. Tanmateix recollim:

- Testimonis d'estudiants de la Bauhaus que expliquen com es materialitza el pla d'estudis en una experiència d'aula o taller, que trobem en llibres o articles autobiogràfics sobre experiències dins de la Bauhaus, o d'altres experiències recopilades en monografies sobre l'escola.
- Testimonis de professors de la Bauhaus en llibres o articles, propis o d'altres, que expliquen les característiques del seu mestratge.
- Mostres de treballs d'estudiants en monografies de la Bauhaus i fotografies pròpies fetes durant la nostra visita al *Bauhaus-Archiv* de Berlín.

Aquestes aportacions ens permetran tractar aspectes relacionats amb qüestions didàctiques, abordant l'organització teòrica dels estudis, i com es concreten en les maneres d'ensenyar i aprendre. També parlarem, en la mesura que ens resulti possible, d'aspectes relacionats amb el magisteri i la pràctica d'aula. Per tal de sistematitzar tota aquesta informació i a fi i efecte de realitzar l'anàlisi dels documents bauhausians seguirem la fitxa d'anàlisi de la taula 33:

Taula 33. Fitxa d'anàlisi dels documents bauhausians	
Introducció i situació de la fase	- Context de l'escola: factors polítics, econòmics, i/o socials destacables, parant especial atenció en les influències artístiques del moment
Anàlisi visual	- Imatge del document - Taula d'anàlisi gràfica - Comentari de l'anàlisi gràfica
Anàlisi del contingut del documents	Estudi del contingut: - Durada, finalitat i organització dels estudis
Exemple didàctic del període	- Breu biografia del docent influent. - Característiques pedagògiques i didàctiques - Imatges de treballs representatius d'estudiants

⁶⁶ Estem fent referència als aspectes de didàctica aplicats a l'aula que són un dels elements que formen part dels nostres interessos de recerca.

04.02.I. «Origen Mític-Utòpic» [1919-1922]. El Manifest de 1919

Com ja sabem la «Bauhaus Estatal de Weimar» és el resultat de la fusió de les antigues Escola Superior d'Art del Gran Ducat i l'Escola d'Arts i Oficis de Weimar. Destacar aquest fet no és gens banal, ja que afectarà els primers anys d'existència de l'escola. La Bauhaus i el seu primer director, Walter Gropius, com a artífex principal, tractaran de fusionar les tradicions de les dues escoles: la d'arts i oficis i la de belles arts. Aquest equilibri no consistirà a unir dues tradicions i mantenir-les intactes, sinó que la virtut de la Bauhaus és justament que la proposta de Gropius hibrida les dues tradicions creant-ne una de nova.

Le resultat de la fusion entre l'École des arts décoratifs et l'École supérieure d'art plastique est donc un nouvel établissement d'un caractère hybride. Les disciplines ont été simplement juxtaposées les unes aux autres. (Richard, 2009:68).

Com a resultat d'aquesta unió es produeixen una certa inestabilitat i alguns conflictes en els primers anys d'existència de la Bauhaus. Les tensions es generen, bàsicament, per la diversitat de concepcions sobre la noció d'*art*, la seva funció cultural i com abordar-ne l'ensenyament, i aquestes mateixes qüestions aplicades a l'artesania. Tant el cos docent inicial, provinent de totes dues escoles⁶⁷, com els estudiants de la primera Bauhaus conviuen amb aquest conflicte, que es resol amb la dimissió de part del cos docent i amb la migració de part de l'alumnat l'any 1921⁶⁸ a una escola de tipus més tradicional:

Ante todo, la situación era inestable porque el profesorado inicial era muy heterogéneo: muy pronto se comprobó que era ilusorio el poder comprometer a los profesores académicos de la antigua escuela de artes

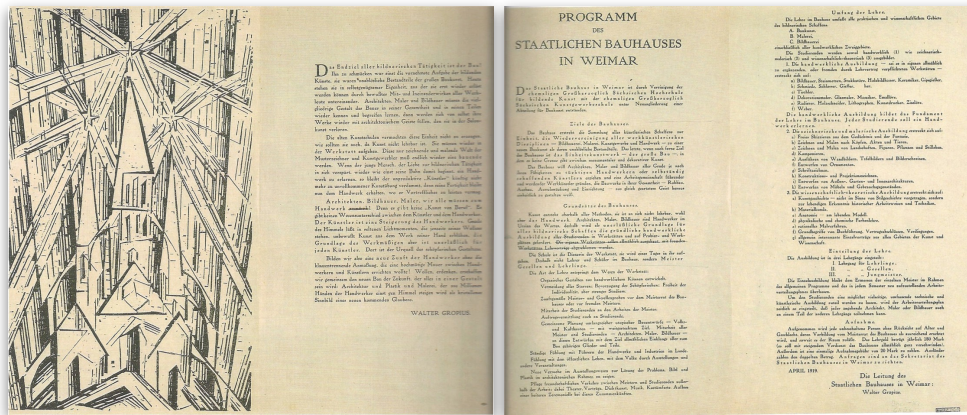
⁶⁷ L'any 1919 Gropius demanà a diversos artistes d'avantguarda que formessin part del cos docent de la Bauhaus. Les primeres incorporacions d'aquest tipus de perfil docent, que va ser la línia seguida per Gropius en els anys successius, van ser Lyonel Feininger (1871-1956), Johannes Itten (1888-1967) i Gerhard Marcks (1889-1981).

⁶⁸ Aquesta situació ens mostra com són d'importantes les nocions i idees culturals construïdes en el sí d'una societat. Com poden afectar a la creació i desenvolupament d'una institució pedagògica fent perillar la seva consolidació. L'anècdota fundacional ens ajuda a refermar els nostres arguments exposats al llarg del marc teòric.

plàstics, incorporados a la Bauhaus, con el programa de la Bauhaus, que para ellos resultaba muy progresista. Wick (1988:35).

L'escissió de 1921 és una data important perquè és el moment en què Gropius inicia la contractació de professors-artistes «estrella» provinents de diferents punts del continent europeu i amb un denominador comú: pertànyer a l'emergent avantguarda artística. Això marcà en gran part la línia pedagògica de la Bauhaus i, alhora, posà en evidència l'aposta per l'avantguarda coetània i els valors de la modernitat. La Bauhaus se situa en el present per projectar-se cap al futur, no mira al passat ni li interessa la tradició i els seus valors. Com es tradueix tot això en el manifest fundacional?

04.02.I.a. Anàlisi visual. Manifest 1919



Imatge 01. Manifest fundacional. 1919

Taula 34. Anàlisi visual/ Manifest fundacional/ 1919 / Weimar/ Gropius	
Descripció	Programa. Fulletó de quatre cares
Text	Tres cares ocupades pel manifest i programa de la Bauhaus Estatal de Weimar: <ul style="list-style-type: none"> - Lletre amb serifa tant el titular com el cos de text - Ús de majúscules i minúscules - Text justificat - Ús del signat
Imatge	Una de les cares va il·lustrada amb un gravat de Lyonel Feininger amb el motiu d'una catedral

Lyonel Feininger (1871-1956) professor de la Bauhaus entre els anys 1919-1925, encarregat de la impremta a Weimar, és l'autor de la xilografia del manifest fundacional de la Bauhaus. Hi representa una catedral, una imatge que simbolitza la confluència de totes les arts. La catedral esdevé una insígnia d'època⁶⁹, que gira la mirada cap a un passat medieval del qual idealitza amb una mirada força bucòlica el sistema de gremis i l'organització del treball:

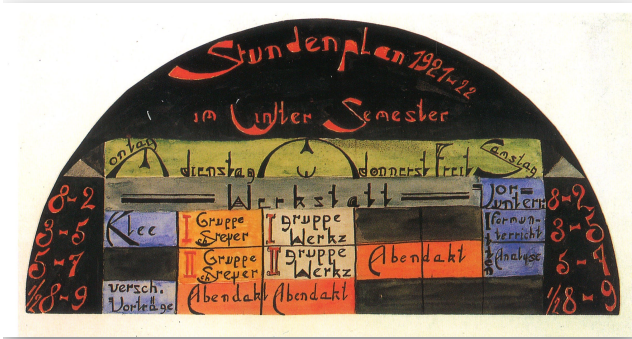
Emblema del nuevo concepto de construcción era el grabado en madera de una catedral de Lyonel Feininger aparecido en la portada de un manifiesto de la Bauhaus; en la aguja de la torre confluyen tres ramos, que representan las tres artes: pintura, escultura, arquitectura. Droste (2006:19).

Una altra idea d'època que voldríem destacar és la convicció que l'art no es pot ensenyar. Aquest punt de partida ideològic d'arrel postromàntica també pot explicar la revalorització de les artesanies i la necessitat del retorn a l'ensenyament de taller, perquè si bé l'art no es pot ensenyar, l'artesanía sí que és ensenyable: «[...] la intención era enlazarlos entre sí de manera que el arte autónomo, del cual se dice que no se puede enseñar, debiera entrar al servicio del otro, dentro de este sistema pedagógico.» (Bitterberg, K.A., i Herzogenrath, W., 1968:71).

Una mostra visual d'aquesta primera fase «Origen mític-utòpic» d'arrel expressionista i postromàntica és la imatge del semestre d'hivern del curs 1921-22 (imatge 02), de la qual podríem dir que segueix les línies expressionistes del moviment avantguardista *Der Blaue Reiter*⁷⁰, molt integrat en la tradició germànica. És un horari amb una tipografia típicament germànica de tall gòtic i cal·ligràfica (dibuixada a mà). Tenint en compte que és un horari, es tracta d'una imatge que cerca més l'expressió que no la funció, té més valor com a imatge estètica que no com a imatge «funcional».

⁶⁹ Explica Droste (2006:19) que l'actualització de la importància simbòlica de la catedral coincideix amb la publicació del llibre de Wilhelm Worringer *Problemas formales del gótico* l'any 1912.

⁷⁰ Fundat l'any 1911, entre els seus integrants estaven, entre d'altres: Kandinsky, Marc, Klee i Feininger, tots ells professors de la Bauhaus.



Imatge 02.
Horari semestre d'hivern

Una altra influència destacable d'aquesta primera etapa de la Bauhaus – i que servirà de contrapunt a la concepció postromàntica de l'etapa fundacional, en general, i d'Itten en particular– és la influència del moviment *De Stijl*⁷¹, gràcies als cursos i conferències que Theo van Doesburg hi va impartir durant la seva estada entre els anys 1921-1922. Aquesta influència es deixa veure, per exemple, en els dissenys de mobiliari de Marcel Breuer (1902-1981).

La confluència de diferents influències artístiques ens fan observar que la trajectòria de la Bauhaus està caracteritzada per la presència de corrents artístiques emocionals que s'emparenten amb el postromanticisme i l'expressionisme, i també amb altres corrents més racionals que conflueixen amb les avantguardes d'inicis de segle XX. La vida de la Bauhaus transcorre en aquest diàleg gairebé mai harmoniós.

04.02.I.b. Anàlisi del document. Manifest 1919

La durada dels estudis és de tres cursos: el curs d'aprenents, el d'oficials i el de joves mestres. Gropius aboleix la terminologia acadèmica de *professor* i *estudiant*, que podem considerar una mostra de la intenció de desmarcar-se de la tradició acadèmica i dels valors que representa, i retorna també terminològicament parlant, a l'època mítica dels gremis.

⁷¹ Theo van Doesburg i Piet Mondrian van ser els fundadors del grup holandès *De Stijl* l'any 1917. Es caracteritzava per l'ús de les formes i colors bàsics que conformen un catàleg de formes expressives i abstractes.

L'ús d'aquesta nomenclatura és rupturista i molt significativa, i emfatitza la importància del taller, de la formació pràctica en els primers anys de la Bauhaus.

Gropius suprimí títols tradicionals, jeràrquics i categorials, com professor i alumne, que substituïa respectivament per les paraules de mestre i, de acord amb els diferents nivells dels alumnes, aprendissos, oficials (aquells que havien superat el primer examen establert pels gremis locals de Weimar) i mestre adjunt. (Hochman, 2002:125).

En el manifest consta que la Bauhaus comprèn disciplines de la creació artística tant pràctiques com científiques: arquitectura, pintura, escultura i sectors artesanals auxiliars. Observem com s'anomenen les disciplines tradicionals pròpies de les belles arts, diferenciades unes de les altres, amb entitat pròpia; en canvi, s'agrupen totes les disciplines artesanals en un sol punt i amb l'adjectiu *auxiliar*⁷².

Pel que fa als diferents àmbits de formació de la primera Bauhaus comprenen: artesanía, dibuix i pintura i, teòric-científiques.

Observem el que és una de les constants d'aquest manifest: fer llistes de les disciplines pròpies de l'artesania i de les belles arts, i les de l'àmbit o enfocament científic per l'altra. Comprovem, doncs, com l'enfocament dual o híbrid de la primera Bauhaus es resol reunint les disciplines típiques de cada àmbit de formació. Pel que fa a la concreció de la docència, aquesta dualitat es reflecteix amb l'exercici de dues figures docents: el mestre de forma amb una formació artística, i el mestre de taller amb una formació artesanal i encarregat de qüestions tècniques.

L'objectiu o finalitat d'aquests ensenyaments és reunir totes les formes de creació artística en la construcció, que les amalgama i les aplica en un estadi superior, en què s'ateny la tant anhelada obra d'art unitària. En finalitzar cada curs, els estudiants, aprenents i oficials han de passar

⁷² Tot i que l'ideal de la primera Bauhaus pretenia unir artesania i art i esborrar les barreres entre totes dues disciplines, l'escola va tenir una sèrie de contradiccions que produïa que les arts i oficis estiguessin gairebé sempre relegades a un segon terme. Exemple d'això és que els mestres artesans tenien presència però no vot en el Consell de Mestres.

una prova a la Càmera d'Artesans per promocionar i pujar a l'estadi següent:

Los aprendices que, una vez superado el semestre de prueba, tengan entrada en un taller, firmarán un contrato de aprendizaje con la Cámara del Artesanado. Pasado el período legal y cumplidas las prescripciones de la ley, los aprendices podrán presentarse a los exámenes de operario y los operarios a los de maestro. Estos exámenes se celebrarán ante la Cámara del Artesanado y el Consejo de Maestros. (Wingler, 1980:60).⁷³

En l'àmbit de l'artesania es diu que tot estudiant ha d'aprendre un ofici i passar per una formació artesanal bàsica en tallers o llocs d'experimentació i treball⁷⁴. Aquesta concepció experimental i pràctica de l'aprenentatge defineix el programa, que està organitzat per oficis i que fa palesa la importància inicial, i teòrica, de la formació en les arts i els oficis, que són el nucli i el punt de partida de l'escola. Aquest enfocament dóna importància a l'ofici i, alhora, prova de recuperar la pràctica gremial de la formació artística, que localitza la formació de l'aprenent al taller, que esdevé el lloc bàsic per al desenvolupament de l'aprenentatge; l'ofici esdevé el centre de la formació bauhausiana i guia la categorització dels primers tallers de la Bauhaus:

Taula 35. Organització dels primers tallers de la Bauhaus	
Oficis	Materials
Escultors, tallistes, ceramistes	Volum, escultura, fang
Ferrers, serrallers, torneadors	Metall
Ebanistes	Fusta
Pintors decoradors, s/vidre, esmaltadors	Pintura
Gravadors, xilògrafs	Gravat
Teixidors	Teixit

⁷³Tot i que nosaltres estem fent referència al Manifest fundacional de 1919, la cita fa referència a una ampliació en els estatuts de 1921, concretament aquest opúscle vas ser publicat als Estatuts de la Bauhaus Estatal de Weimar el mes de gener de 1921.

⁷⁴ Com en el moment de fundació de l'escola l'espai no estava habilitat, s'inicià la formació en tallers externs a la Bauhaus. Els de l'escola, es van anar construint ja iniciades les classes. Com recorda Itten: «Although studios were available, they were unheated. At first the classrooms had no tables and chairs, and the students were forced to work squatting on the floor. During my first winter 1919-20, I therefore lectured only one morning per week. The rest of the time the students worked individually at home at the tasks assigned to them, and without correction.» (1987:8)

En referència a l'àmbit del dibuix i la pintura, volem destacar que el dibuix és tradicionalment la base de la formació artística, tant si parlem de les belles arts com d'arts i oficis. La integració d'aquesta disciplina en un enfocament híbrid de les dues tradicions, en permanent tensió, trenca amb la visió (i missió) tradicional del dibuix i en la manera de concebre'n l'ensenyament. El programa s'organitza en un 1r bloc més propi de l'escola de belles arts (Wingler, 1980:42):

Taula 36. Bloc de dibuix de tradició acadèmica	
	Dibuix lliure de memòria i fantasia
	Dibuix i pintura del natural de caps, nus i animals
	Dibuix i pintura del natural de paisatges, figures, plantes i natures mortes
	Composició

I conviu amb un 2n bloc que podem emparentar amb les arts aplicades:

Taula 37. Bloc de dibuix de tradició d'arts i oficis	
	Execució de pintures murals, quadres en taula i encofrats amb figures
	Projectació de decoracions
	Disseny de caràcters tipogràfics
	Disseny arquitectònic i projectiu: <ul style="list-style-type: none"> - Projectació d'arquitectura d'exteriors, de jardins i d'interiors - Projectació de mobles i objectes d'ús

En aquesta organització seqüencial, unes matèries darrere les altres, ja podem observar una primera dificultat, a fer confluïr les arts, les aplicades i les pures; les dues tradicions integrants de la primera Bauhaus. Totes dues consten en el pla d'estudis, ben cert, però per separat, sense que hi hagi integració real dels continguts.

En l'àmbit teòrico-científic observem de nou aquesta bipolaritat i l'intent d'integració de les belles arts i les arts aplicades. Destaquem la manera proposada per ensenyar història de l'art, que pretén obertament desmarcar-se de la tradició acadèmica centrant-se en l'aprenentatge de les tècniques. El segon punt que volem assenyalar és com s'alternen matèries que es podrien emparentar amb una tradició acadèmica, com l'anatomia, amb d'altres que pertanyen a l'àmbit del coneixement artesà, com la ciència dels materials. Cal fixar-s'hi, també, en la presència d'adjectius relacionats amb la racionalitat i amb l'adquisició de competències sobre tipus de contractes i gestió econòmica. Finalment, el tercer punt destacable fa referència a les conferències de temàtiques d'art i ciència, que esdevenen un dels punts de contacte amb l'exterior i els cercles artístics d'avantguarda d'aquell moment.

Taula 38. Assignatures de l'àmbit teòrico-científic	
Història de l'art	«[...]no en el sentido de historia de los estilos, sino en el de aprendizaje vivo de técnicas y modos de trabajar históricos.» (Wingler, 1980:43)
Ciència del materials	
Anatomia sobre models vius	
Teoria física i química dels colors	
Procediments racionals de pintura	
Conceptes fonamentals de contabilitat, estipulació de contractes, normes relatives al personal	
Conferències d'interés general relatives a tots els sectors de l'art i de la ciència	

04.02.I.c.Les classes de Johannes Itten. Un exemple didàctic del període 1919-1922

Johannes Itten (1888-1967) és mestre de formació (1904-1908, Berna) i estudia art amb Adolf Hölzel⁷⁵ a l'Acadèmia de Belles Arts d'Stuttgart, segons el que ell mateix⁷⁶ explica:

From 1913-16 I was an extramural student of Adolf Hölzel at Stuttgart. Besides pictorial composition, the main subject of study was the principles of the theory and practice of color. Hölzel explained in his lectures the pictorial construction of the Old Masters and the pictorial use of light and dark. His whole endeavor consisted in the study and teaching of the artistic means of representation. He was a teacher receptive to anything that was new. (Itten, 1987: 6-7)

Itten portarà a la Bauhaus alguns d'aquests nous interessos que comença a explorar com a estudiant de Hölzer: l'interès en el desenvolupament d'una teoria del color, l'estudi dels grans mestres i l'ús del clarobscur com a eina expressiva.

La pedagogia d'Itten es basa en les pedagogies reformistes de finals de segle XIX i inicis del segle XX que prenent la concepció del nen rousseuniana⁷⁷ i que l'Escola Nova actualitza en el context de canvi de segle. Una de les característiques d'aquesta tendència és la de considerar el subjecte creador com a centre de l'aprenentatge fent de l'expressió personal i el desenvolupament integral de la persona l'eix de

⁷⁵ Adolf Hölzel (1853-1934) va ser un dels fundadors de les secessions de Munich i Viena, pioner de l'abstracció i molt popular per la seva metodologia didàctica. Des de 1905 professor a l'Acadèmia d'Art d'Stuttgart impartia classes de pintura i teoria del color (prenent els estudis de Goethe) també donà classes de composició. Figura important i influent en diversos artistes del moment entre ells Itten, Schlemmer, Nolde, Ida Kerkovius. Entre les seves aportacions didàctiques es poden destacar: «... el análisis compositivo de grandes maestros históricos, continuando ideas como las de F.Howard, reduciendo sus pinturas a esquemas geométricos y manchas de color.» Bordes (2007:299)

⁷⁶La primera edició del llibre d'Itten: *Design and Form. The Basic Course at the Bauhaus* és de 1963. La primera edició traduïda a l'anglès i editada per Litton Educational Publishing Inc., New York i Thames and Hudson Ltd, London és de 1975.

⁷⁷ Jean Jacques Rousseau (1712-1778) és una de les figures més influents per a les noves pedagogies centrades en l'infant, segons Bordes (2007) «Tomar un punto de partida para la modernidad tan alejado de la manifestación de las vanguardias, se justifica si interpretamos las ideas de Rousseau como el primer grito de ruptura con una tradición que manifestaba signos de afectación y corrupción» (2007:38). El seu llibre *Émile* (1762) en que reivindicà els beneficis de l'ensenyament del dibuix és un dels principals referents que construeixen la modernitat.

l'educació artística⁷⁸. Dins d'aquest marc, Itten subverteix dues de les característiques essencials de la formació acadèmica i del paper de docent de l'època, i ens atreviríem a suggerir que de la tradició occidental:



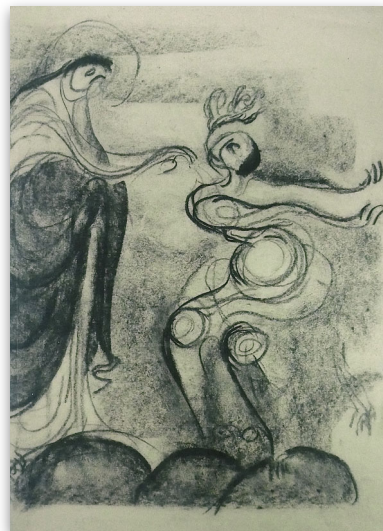
Imatge 04. Gunta Stölzl



Imatge 05. Gunta Stölzl



Imatge 06. Anny Wottitz



Imatge 07. Ima Breusing

⁷⁸ Aquesta concepció té unes característiques didàctiques que encara avui podem observar en alguns contextos educatius dins de concepcions artístiques vinculades a l'autoexpressió.

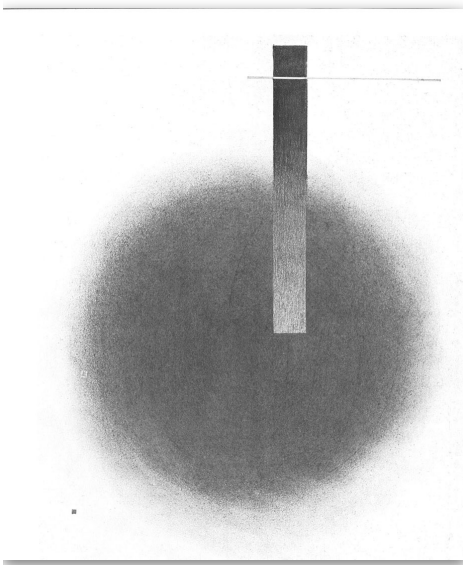
Absència de correcció. El docent no ha d'intervenir en la proposta de l'estudiant. Per tant, Itten anava en contra d'una de les tasques tradicionals del paper del mestre.

- No se segueixen normes, mètodes, ni esquemes preestablerts. Itten basava la seva pedagogia en la connexió amb un mateix i la «troballa» de solucions pròpies.

La metodologia del seu mestratge consisteix a proposar diferents exercicis i estratègies que deixin l'estudiant lliure de tota herència i tradició establerta, perquè vagi trobant una manera pròpia d'expressar-se; aquest trajecte ⁷⁹ s'iniciarà en la percepció mitjançant la sensibilitat. Itten desenvolupa també la teoria dels contrastos que, segons ell, és l'aspecte més expressiu i important per a la composició. Per tal d'aprofundir en aquesta manera de fer, proposa la següent seqüència de treball:

Taula 39. Seqüència de treball d'Itten	
Exercici introductori: fer un cercle en blanc i negre	
Davant la dificultat de percebre tons en diferents graus entre la llum i la foscor proposa fer: <ul style="list-style-type: none">- Escales tonals- Estudi de tons d'obres d'altres artistes- Composicions abstractes	
Estudis analítics de llum i ombra i les seves possibilitats de composició i expressió en obres mestres	

⁷⁹ En aquest apartat ens centrarem en les propostes de treball que empren el dibuix com a procediment.



Imatge 03. Composició de contrastos.
Weimar, 1920

Com podem comprovar, les propostes van d'allò més senzill a allò més complex⁸⁰, de dibuixar un cercle en blanc i negre fins als estudis analítics. A més, totes les propostes estan pensades perquè l'estudiant connecti amb els coneixements que li són propis i que, posteriorment, li permetin desenvolupar les seves solucions individuals davant dels reptes que es plantegen a l'aula. Observem (veure imatge 03) que el llenguatge abstracte que serveix per a representar la dualitat de contrastos està present en els plantejaments d'Itten. Es veu la influència del desenvolupament del llenguatge abstracte geomètric en el sí de la Bauhaus, que comporta l'estudi i l'anàlisi dels valors de llum i ombra, de les formes i la composició.

L'estudi de les obres mestres, que Itten introdueix a partir del seu període de formació amb Hölzel, ens revela dues qüestions fonamentals de les bases de la pedagogia d'Itten. La primera és que l'estudi dels grans mestres no és cap novetat; la tradició acadèmica ja tenia en compte l'estudi de les col·leccions reials; i Itten, en recuperar-la ratifica la importància de la tradició en la formació. La segona és que, el que es

⁸⁰ Un esquema clàssic en la formació també acadèmica: «Tanto en sus formas más primarias del taller de origen medieval, como en las más prestigiosas academias, aprendiz y maestro tienen igualmente claro cuál es el objeto de la educación artística y en qué momento del aprendizaje se encuentran. Es éste un modelo pedagógico en el que nada se deja al azar y emplea, por lo general una secuenciación de tipo acumulativo, que va de lo fácil a lo difícil, del rigor a la libertad o de la síntesis al análisis.» (Agirre, 2000:174-175).

pot considerar una novetat no és tant la tria de referents que formen part de la tradició germànica, sinó l'enfocament del seu estudi pel que fa a l'ús de l'anàlisi com a estratègia perceptiva i al dibuix com a mitjà de representació de realitats sensibles. La proposta d'Itten representa certa continuïtat amb la tradició, però amb un punt de vista original que no se centra en l'estudi dels mestres per establir categories ni jerarquies, sinó que persegueix una comprensió interior i «viscuda» de la interpretació que l'observador fa del que l'artista pretén expressar. Segons el Itten mateix:

Analyses of the Old Masters, too, are occasion for studies of perception. If, in composing a form, heart and hand are at one, this form will become the expression of an intellectual, spiritual content. If this form is able to convey this content to the viewer it will have the impact of work of art. (1987:110).

De les propostes de treball d'Itten, volem assenyalar que l'ús del dibuix no se centra en la representació i còpia de la realitat, sinó que el dibuix esdevé un mitjà per explicar altres qüestions, sobretot de tipus emocional i personal. Això també ho podem comprovar en les propostes que vinculen el dibuix amb el ritme, (imatge 06) que es relacionen amb la seva experimentació corporal per transferir-la posteriorment al dibuix.

La sensibilitat juga un paper primordial en l'enfoc pedagògic i didàctic d'Itten i aquest centre d'interés és el que organitza tot el corpus ideològic del professor. Centrar-se en l'individu implica deixar de banda el mètode per fer interpretacions personals sobre la realitat i sobre el que ens suggereix la realitat. Així doncs, si hi ha diverses opcions vàlides per a resoldre un enunciat (tantes com individus el resolguin) es subverteix el paper de mestre tradicional. El que cerca Itten és una connexió física i espiritual que faci que qualsevol manifestació artística sigui autèntica.

Formalment, tot aquest pòsit ideològic es concreten en accions determinades que trobem en els treballs dels estudiants d'Itten (Imatges 06 i 07). Valors com el traç, l'energia, la taca i la riquesa i variabilitat de l'ús del clarobscur, així com la composició i el ritme, esdevenen elements essencials del dibuix i de l'aprenentatge bauhausià.



Imatge 06. W. Graeff, 1920

04.02.II. Relació Art-Indústria. Inici i consolidació [1922-1926]. L'esquema d'anells concèntrics

La posada en marxa de la Bauhaus és complicada i, després d'uns anys de funcionament, sembla que no s'assoleixin els objectius i resultats previstos. Les expectatives creades sobre la unió entre l'ensenyament de l'art i l'artesania no es compleixen i les tensions, sempre presents a la Bauhaus, prenen més protagonisme. Gropius comença a plantejar un canvi de rumb de l'escola orientant-la més cap a la indústria i això provoca que les dues figures amb més influència de l'escola, el mateix Gropius com a director i Johannes Itten com a docent més influent d'aquest període, entrin en conflicte. Les posicions conceptuals de tots

dos respecte a què és l'art i la funció que ha de desenvolupar dins la societat resulten del tot irreconciliables⁸¹.

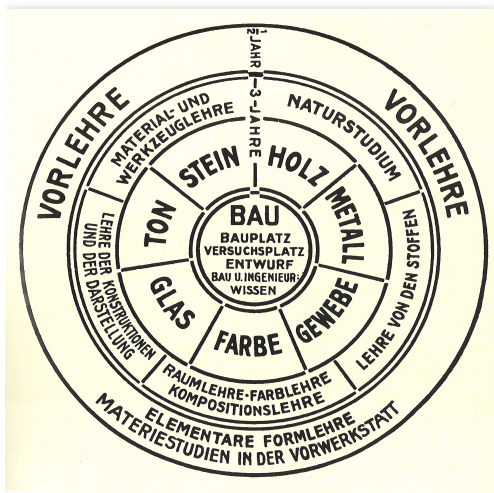
L'inici d'aquest canvi de ruta el podem trobar en l'exposició: *Art i tecnologia: la nova unitat* que es fa a Weimar del 15 d'agost al 30 de setembre de 1923, el títol ja esdevé una manifestació de principis; però, en canvi, queda palesa la incoherència entre el seu plantejament i el que realment es fa a la Bauhaus, perquè els treballs realitzats pels alumnes disten molt de l'eslògan de l'exposició:

[...]el pretendido tema de la exposición apenas si era apreciable en la sección principal, en la que se exponían los productos diseñados por los estudiantes de la Bauhaus, como, por ejemplo, utensilios y armarios de cocina, telas, portalámparas, sillas, mesas, radiadores, tapetes, cafeteras y teteras. Éstos eran los diseños que Gropius confiaba vender como prototipos para su fabricación en serie y asimismo mostrar los que se hacía en la escuela. En su mayoría, los objetos presentaban abultadas curvas y acusados ángulos que respondían más a las preocupaciones expresionistas que a la rotunda simplicidad de la tecnología nacida de las máquinas. Por cada producto concebido para su fabricación industrial podían verse dos –e incluso más– vasijas de terracota, cuyas atormentadas formas no las hacían precisamente idóneas para su reproducción por procedimientos mecánicos. (Hochman, 2002:229-230).

El col·lapse econòmic del país i el context polític social no afavoreixen gaire els progressos de la Bauhaus que continua lluitant amb qüestions internes: posicions contradictòries al voltant de l'ensenyament bauhausià, i amb qüestions externes: escassos encàrrecs de la indústria, discussions amb la societat conservadora de Weimar més d'acord amb una acadèmia d'art que amb una escola que la ciutat considera experimental i extravagant. Tot i les dificultats ambientals, Gropius proposa un canvi de rumb.

⁸¹ El conflicte Itten-Gropius s'explica en part per la pertinença del primer a una doctrina religiosa, el Mazdazan: «Itten se había orientado hacia la doctrina religiosa del Mazdazan, inventada por un tipógrafo y derivada del mazdeísmo tal vez como consecuencia equivocada de Nietzsche [...] Itten se recluyó en 1921 en el templo mazdeísta persa de Herrliberg, cerca de Zurich, de donde volvió disfrazado con ropas orientales que él mismo diseñaba, con la cabeza rapada y transformado en un predicador de la doctrina mística zorástrica a la que convirtió a su colega Muche y a estudiantes de la Bauhaus.» (Sebrelí, 2002:187-188).

04.02.II.a. Anàlisi visual. Esquema d'anells concèntrics. 1922



Imatge 09. Esquema d'anells concèntrics, 1922

Taula 40. Anàlisi visual/ Esquema gràfic/ 1922/ Weimar/Gropius	
Descripció	- Esquema gràfic, eminentment visual i sintètic
Text	- Tipografia de pal sec en majúscules - Diferent cos de lletra en funció de l'espai disponible - La tipografia s'adapta a la composició circular
Imatge	- Esquema gràfic organitzat en cercles concèntrics

La conceptualització morfològica del pla d'estudis constitueix tota una manifestació de principis que es pot considerar un gir cap a la modernitat. En contraposició al primer manifest de la Bauhaus, l'esquema d'anells concèntrics de Gropius, la pròpia imatge, té unes connotacions que el situen en una aposta per combregar amb els principis de la modernitat i l'allunyen de la tradició. La formalització de l'esquema gràfic suposa un salt estilístic i conceptual important. Ho podem apreciar, especialment, en l'ús de la tipografia. En el manifest fundacional s'utilitza una tipografia amb serifa de tipus gòtic que es feia servir àmpliament en la tradició germànica. En l'esquema de 1922, en canvi, s'empra una tipografia de pal sec, sense ornamentació i en majúscules, adaptant el cos de lletra a l'espai disponible i a la composició circular. L'altre fet destacable és l'organització global de

l'esquema gràfic en cercles concèntrics o anells, que reforça la idea inicial de fusió d'escola d'arts i oficis i escola de belles arts, encara vigent, però amb una orientació (de Gropius) més industrial que no pas artesanal.

En el centre-cor de l'esquema se situa la construcció (*BAU*) o lloc de la construcció (*BAUPLATZ*), que continua sent l'objectiu últim de la formació. En l'anell exterior, se situa el curs preliminar o pre-aprenentatge (*VORLEHRE*) iniciat per Itten però no institucionalitzat fins l'any 1922, en què apareix formalitzat en aquest esquema. Els tallers de la Bauhaus (ordenats per materials) i els continguts teòrics que complementen l'aprenentatge de taller se situen en les dues anelles restants. La divisió d'ensenyament de taller (mestre de taller) i ensenyament de forma (mestre de forma) es consolida, i esdevindrà un dels trets d'identitat de la Bauhaus.

04.02.II.b. Anàlisi del document. Esquema d'anells concèntrics

La durada inicial de tres cursos del programa de 1919 s'allarga en un semestre per la incorporació del curs preliminar. El 1922 els estudis seran de tres cursos i mig o set semestres. El primer semestre serveix de curs preparatori i també com a curs selectiu per l'acceptació i l'ingrés definitiu a la Bauhaus.

Tot i que comencen a plantejar-se canvis en l'estructura de la Bauhaus, amb un pretès gir cap a la modernitat, sembla que aquest queda només en una manifestació de principis. La diversitat de nocions i concepcions sobre l'art continua estant present dins de l'escola provocant moltes de les tensions que, lluny de resoldre's, van marcar la història de la Bauhaus. En aquella ocasió, va ser la confrontació Gropius-Itten la que va posar al descobert les diferències conceptuals i pedagògiques de tots dos, i això va dificultar la posada en pràctica del plantejament inicial de

la Bauhaus. L'objectiu últim de la Bauhaus continua sent la construcció, tot i que l'escola no desenvolupa un ensenyament establert i sistemàtic fins l'any 1927 (Droste:2006).

La titulació rebuda en finalitzar els estudis continuava sent la mateixa que l'any 1919. Igualment es feia una prova davant la Càmera d'Artesans i es capacitava amb una titulació d'«artesà».

L'organització dels estudis, doncs, és una mostra d'aquesta primera Bauhaus rupturista i postromàntica que comença a mostrar les mancances del seu ideari inicial. El gir cap a la indústria és molt tímid, però ja es comença a intuir en l'esquema sintètic dels ensenyaments impartits, que s'estructuren en 4 anells concèntrics:

Taula 41. Organització dels estudis Esquema d'anells concèntrics	
Anell central	Objectiu-finalitat de la formació que consisteix en el lloc comú de totes les arts, la construcció (BAU) o lloc de la construcció (BAUPLATZ).
Segon anell	Tallers ordenats per materials: <ul style="list-style-type: none"> - Pedra (STEIN) - Fusta (HOLZ) - Metall (METALL) - Teixit (GEWEBE) - Color (FARBE) - Vidre (GLAS) - Argila (TON)
Tercer anell	Ensenyaments teòrics: <ul style="list-style-type: none"> - Estudi de la naturalesa (NATURSTUDIUM) - Ensenyament dels materials (LEHRE VON DEN STOFFEN) - Ensenyament de l'espai (RAUMLEHRE) - Ensenyament del color (FARBLEHRE) - Ensenyament de la composició (KOMPOSITIONSLEHRE) - Ensenyament de la construcció i la representació (LEHRE DER KONSTRUKTIONEN UND DER DARSTELLUNG) - Ensenyament d'eines i materials (MATERIAL-UND WERKZEUGLEHRE)
Anell exterior	Curs preliminar (VORLEHRE o preaprenentatge) <ul style="list-style-type: none"> - Estudi elemental de la forma - Estudis de la matèria al taller d'iniciació

L'agrupació esquemàtica de tots els nivells d'estudis en circumferències concèntriques reforça la idea de la complementarietat de la formació

teòrica i pràctica. Es concep com un tot, un engranatge en que cada part és necessària.

Es manté la presència de dues figures docents, la de mestre de forma (artista) i la de mestre de taller (artesà). Aquesta és l'organització òptima, segons els criteris bauhausians, per tal de mantenir l'equilibri entre ensenyament teòric i pràctic.

04.02.II.c. El curs preliminar de Johannes Itten. La gran aportació de la pedagogia de la Bauhaus

Itten concep el curs preliminar com un període de formació que serveix per connectar amb les aptituds i capacitats d'un mateix i, alhora, per allunyar-se d'uns certs prejudicis interioritzats, en el cas de l'art, els coneixements acadèmics. Per tal de reconnectar amb allò que és singular de cada individu i a fi i efecte d'alliberar les forces creatives internes de cada un, Itten explica quins són els tres objectius d'aquest curs preliminar:

- 1) To liberate the creative forces and thereby the artistic talents of the students. Their own experiences and perceptions were to result in genuine work. Gradually, the students were to rid themselves of all the dead wood of convention and acquire the courage to create their own work.
- 2) To make the students' choice of career easier. Here, exercises with materials and textures were a valuable aid. Each student quickly found the material with which he felt the closest affinity; it might have been wood, metal, glass, stone, clay or textiles that inspired him most to creative work. Unfortunately, at the time the Basic Course did not have a workshop, where all the basic skills such as planing, filing, sawing, bending, gluing, and soldering could be practiced.
- 3) To present the principles of creative composition to the students for their future careers as artists. The laws of form and color opened up to them the world of objectivity. As the work progressed it became possible for the subjective and objective problems of form and color to interact in many different ways. (Itten, 1987:7-8)

Itten incorpora algunes estratègies insòlites en un context de formació com, per exemple, realitzar exercicis gimnàstics per relaxar el cos abans de l'activitat artística, l'ús de materials infreqüents per fomentar l'experimentació, i la importància d'assolir el coneixement mitjançant els sentits. Aquestes estratègies afavoreixen el desenvolupament de la seva teoria dels contrastos: «[...] todo lo perceptible es percibible por su divergencia, y así, toda su enseñanza se basó en un estudio general de contrastes [...]» (Wick, 1988:89).

Com a cas paradigmàtic del curs preliminar, ens fixarem en l'estudi de materials i textures. Itten fa diverses propostes de treballs en relació a aquest tema; en primer lloc, demana als estudiants que busquin un seguit de materials i en fa descriure les propietats visuals i tàctils, ja que, segons ell, el coneixement del material no és complet fins que s'experimenta, i això és possible gràcies a l'organització de contraris: pesant-lleuger, rugós-llis, etc.

At the Bauhaus, I had long chromatic series of material samples made for the tactile assessment of the various textures. The students had to feel these sequences of textures with their fingertips, their eyes closed. After a short while their sense of touch improved dramatically. I then asked them to make textures montages of contrasting materials. Fantastic structures were produced and their effects were completely novel at the time. (Itten, 1987:34).

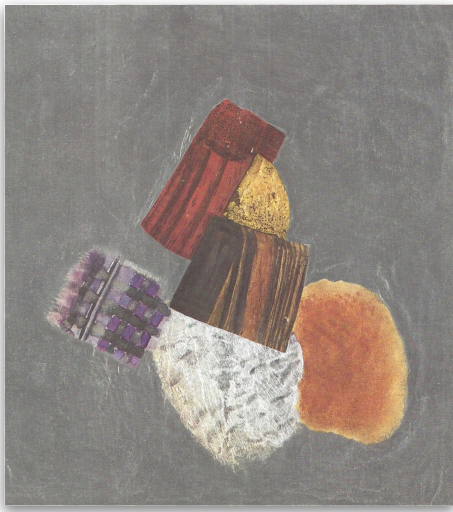
La formalització de l'estudi de materials és particularment destacable. D'una banda trobem propostes tridimensionals de combinació de materials; relleus o peces exemptes, que podem considerar com a catàlegs de diferents textures i qualitats. I, per l'altra, trobem formalitzacions en dues dimensions que proposen l'estudi de les textures gràcies a la còpia de fragments de diversos materials que, disposats en quadrícules, es presenten en forma de mostres per analitzar la seves qualitats.

Les propostes d'Itten en relació al treball amb materials aporten diverses característiques que cal afegir a les que ja hem assenyalat

anteriorment. D'una banda, l'observació i recollida de material de l'entorn és una estratègia inicial que forma part del procés d'aprenentatge, una mena de «presa de contacte» i de connexió amb els interessos propis. La selecció de materials està regida per l'apreciació personal i emocional de l'estudiant, que en tria els que li resulten més suggeridors. Hem de recordar que els materials recollits són extra artístics, que pertanyen a la vida quotidiana i, inicialment, no tenen cap valor que atribuïm a una obra d'art.

El treball amb materials continua la línia d'Itten en la seva teoria dels contrastos. Quant al seu ensenyament podem destacar que l'experimentació de les sensacions que aporten els materials i la seva posterior traducció gràfica constitueix el centre d'atenció de la seqüència d'activitats proposades. Aquest centre d'interès es desenvolupa en diferents fases de treball: la tria, l'ordenació, la reproducció de les qualitats visuals i tàctils i, finalment, la composició de diferents materials disposats en superfícies bidimensionals. En aquesta proposta trobem una doble influència: la de l'art abstracte i la dels mostraris de materials com els que es fan servir a les fàbriques tèxtils, o en construccions tridimensionals amb l'*assamblage*⁸² com a referent més immediat.

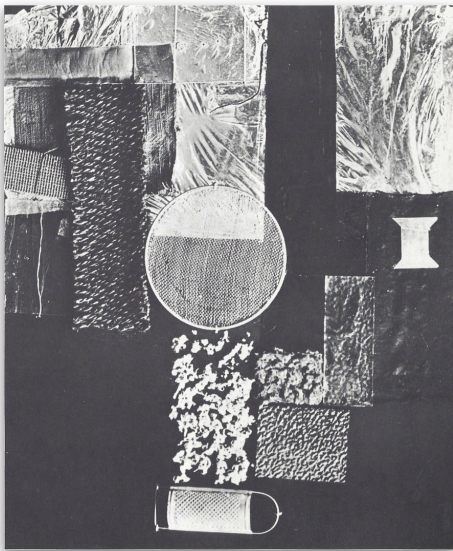
⁸² Podem definir *assamblage* com a tècnica tridimensional que consisteix en reunir elements d'origens diversos. En aquest sentit el podem emparentar amb el *collage* que es caracteritza per materialitzar-se en una superfície de dues dimensions.



Imatge 10. M. Bronstein, 1920



Imatge 11. M. Bronstein, 1921



Imatge 12. Efectes de contrast,
1920



Imatge 13. Moses Mirkin, 1922

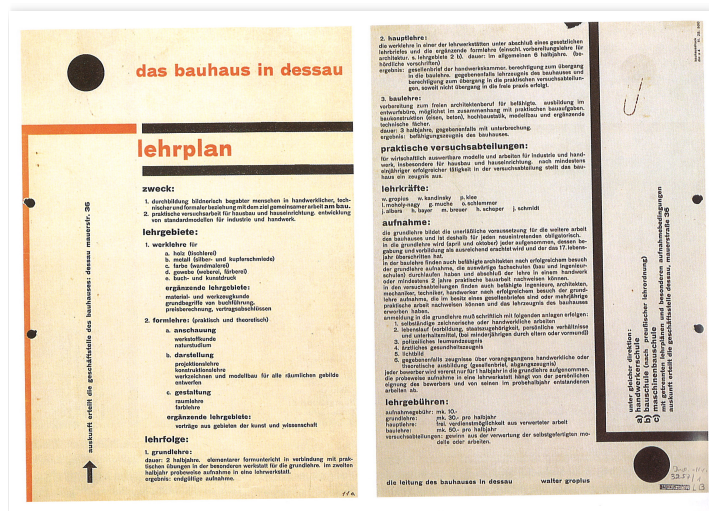
04.02.III. «Nova escola de disseny» [1926-1930]. El trasllat a Dessau

Deixar enrere Weimar té unes connotacions importants per a la Bauhaus. Implica, també deixar enrere la concepció tradicional

d'artesanía per enfortir la relació amb la indústria i, Dessau, una ciutat industrial emergent, va ser el marc ideal per consolidar el canvi de rumb iniciat per l'escola. La Bauhaus té una nova seu, un edifici de nova planta⁸³ sense una tradició que hagi de carregar a les espatlles i que es pot considerar un manifest més en favor de la modernitat.

La industrialització de les formes de producció es va consolidant i va transformant la societat a una modernitat que esdevingué l'ideal de societat. Weimar, ciutat emblemàtica de la tradició, bressol de la cultura germànica, on Goethe, Schiller, entre d'altres, van ser acollits, és una ciutat conservadora que mai li ho posa fàcil a la Bauhaus. Ara Weimar queda enrere i és substituïda per Dessau, una ciutat industrial que és el que l'escola necessita en aquest moment: una possibilitat real de relació amb la indústria i encàrrecs per a la Bauhaus.

04.02.III.a. Anàlisi visual. Pla d'estudis de Dessau



Imatge 14. Pla d'estudis Dessau, 1925

⁸³ L'obra de l'edifici s'inicià oficialment l'1 d'abril de 1925, i es va inaugurar, el 4 de desembre de 1926.

Taula 42. Anàlisi visual/ Pla d'estudis/ 1925/ Dessau/ Gropius	
Descripció	<ul style="list-style-type: none"> - Configuració lineal - Text ordinari llegit d'esquerra a dreta - Presència de «caixes de text» de lectura vertical
Text	<ul style="list-style-type: none"> - Tipografia de pal sec tota en minúscules - Ús de dos colors: vermell i negre - Ús de la negreta pels títols - Text justificat - Ús del sagnat
Imatge	<ul style="list-style-type: none"> - Elements gràfics amb valor compositiu: filets, fletxes i circumferències. - Ús de dos colors: vermell i negre

El nou rumb iniciat per la Bauhaus al voltant de 1922 cristal·litzava en una nova fase «Relació art-indústria. Inici i consolidació» (1922-1926). La culminació d'aquesta fase coincidirà amb el tancament de la seu de Weimar i el trasllat a Dessau on podrem observar com la relació art-indústria es concreta en el pla d'estudis.

Formalment, el pla d'estudis de 1925 torna a ser lineal amb alguns detalls de lectura disposats en vertical. La composició és audaç i insòlita, i podem emparentar-la amb moviments com *De Stijl*⁸⁴ o el constructivisme rus. La incorporació al cos docent de Moholy-Nagy (1895-1946) la primavera de 1923 resulta providencial per la reformulació de la imatge de l'escola:

The Bauhaus identity was transformed under the direction of new master László Moholy-Nagy, who joined the school in 1923. Moholy developed design principles in tune with Gropius's call at that time for greater synthesis between the arts and technology and the need to create a universal design language. In sharp contrast to the eclectic, expressionistic tendencies of the Bauhaus print workshop, Moholy embraced an experimental yet rational approach to design that look much from Russian Constructivism in its energetic use of form and bold colour. (Ince, 2012:112).

⁸⁴ Com ja hem comentat anteriorment, l'any 1921 Theo van Doesburg visità la Bauhaus de Weimar i les idees del neoplasticisme i del constructivisme rus. Gràcies a la contractació de Kandinsky (1866-1944) l'any 1922, les nocions del constructivisme rus es van introduir a la Bauhaus.

Els ex-estudiants Herbert Bayer, Joost Schmidt i Josef Albers⁸⁵ esdevenen joves mestres coincidint amb el trasllat de la Bauhaus a Dessau i van contribuir també a aquesta consolidació estètica de la producció gràfica de l'escola. Bayer pren el relleu de Lyonel Feininger, cap de l'antic taller de gravat a Weimar, i s'encarrega del nou taller d'impressió. La producció de manifestos i fulletons publicitaris d'aquesta època són en part treballs de Bayer.

Una altra de les característiques de les produccions gràfiques d'aquest període que podem apreciar en el pla d'estudis de 1925 és l'economia de mitjans. L'estudi de com produir més amb menys costos és una de les explicacions de l'ús exclusiu de les minúscules. Però Wingler al·ludeix més a qüestions estètiques, que no pas d'economia de mitjans. O potser podem aduir aquest ús com una provocació avantguardista anant a la contra de la tradició, de les normes establertes?

El fanático entusiasmo con que la Bauhaus de Dessau se esforzó en utilizar en cualquier circunstancia la escritura totalmente en minúsculas (<escritura unitaria>), violando de esta manera, entre otras cosas, el uso de la inicial Mayúscula en los sustantivos, propio del alemán, fue considerado como una provocación por los ciudadanos, que reaccionaron con indignación y con ironía. Sin duda el uso exclusivo de las minúsculas tenía motivos estéticos; los argumentos de carecer práctico -ahorro de materiales y de tiempo, mayor legibilidad en realidad no eran muy fuertes [...]. (1980:139).

Podem considerar el pla d'estudis de 1925 com l'inici d'una estètica bauhausiana resultant dels moviments d'avantguarda que li són coetanis. Moholy-Nagy, Herbert Bayer i Joost Schmidt ajuden a consolidar la imatge corporativa de l'escola amb la producció publicitària del centre i també amb les seves classes. Però, la consolidació estètica de la Bauhaus implica també un canvi substancial en el seu pla d'estudis?

⁸⁵ Herbert Bayer estudià a la Bauhaus entre els anys 1921-1925, Joost Schmidt ho va fer entre els anys 1919-1925 mentre que Josef Albers hi estudià en el període 1920-1923.

04.02.III.b. Anàlisi del document. Pla d'estudis de Dessau. 1925

La durada total dels estudis s'amplia respecte la proposta de 1922. Ara s'organitzen en 5 cursos i mig repartits en:

- Curs preliminar: 2 semestres, 1 curs.
- Curs general o principal: 6 semestres, 3 cursos.
- Curs d'arquitectura: 3 semestres, 1 curs i mig.

Tenint en compte que el curs d'arquitectura s'oferí només per a aquells estudiants que mostraven prou aptituds, podem dir que la formació obligatòria o general era de 4 cursos i s'afegia 1 curs i mig als qui tenien interès en la formació en l'arquitectura.

El nou rumb de la Bauhaus queda recollit en el nou pla d'estudis, si bé el gir cap a la indústria de 1922 és més una declaració d'intencions que no pas una proposta fàctica. En aquell moment la manifestació de principis aconseguix materialitzar-se i deixar enrere els trets postromàntics de la primera Bauhaus. Ens trobem en la fase de consolidació de la «Relació Art i indústria» i la línia iniciada per l'escola fa explícita la seva intenció d'instal·lar-se en la modernitat. És una intenció ferma i, podríem dir-ne, beligerant, tenint en compte els escrits de Gropius de l'època. Hem de considerar l'absència d'Itten, que abandona la Bauhaus la primavera de l'any 1923, i el relleu de Moholy-Nagy que s'hi incorpora a continuació. Observem que el canvi de lideratge en el professorat de la Bauhaus afecta, en part, aquesta nova orientació de l'escola⁸⁶, que posarà tot l'esforç en la creació de prototips estàndard, per introduir, en la vida quotidiana, objectes d'ús funcionals, senzills, durables i econòmics.

⁸⁶ Cal apuntar que les tensions entre els professors-artistes de tipus individualista o emocionals, amb els professors més interessats per la indústria, el treball col·lectiu i racional van ser una constant durant tota la història de la Bauhaus.

Un dels efectes d'aquesta nova orientació de la Bauhaus va ser que el resultat de la formació havia de garantir el perfil d'un professional que dominés tots els àmbits de la producció: aspectes formals i aspectes tècnics. Aquest nou prototipus, polifacètic i multidisciplinar seria l'ideal a seguir de la nova Bauhaus. Els joves mestres⁸⁷ amb formació de forma i d'artesanía van ser els qui, en el cos docent de l'escola, van prendre el relleu al tàndem inicial mestre de forma (artista), mestre de taller (artesà). La preparació bauhasiana permet que aquest nou tipus de mestre pugui desenvolupar la seva activitat docent en el dos tipus de formació.

La Bauhaus formará en estos laboratorios un nuevo tipo de colaboradores de la industria y del artesanado, que hasta ahora no existía; estos hombres dominarán igualmente los aspectos técnicos y formales de la producción. (Wingler, 1980:132).⁸⁸

El concepte de *laboratori* en substitució al terme *taller* ens resulta especialment significatiu si tenim en compte el context de la Bauhaus de Dessau, perquè és una mostra de la voluntat d'instal·lar-se en la modernitat, de potenciar l'experimentació i la recerca, i distanciar-se així de la noció de «taller» més vinculada a una tradició d'arts i oficis, que ja pertany al passat. L'altra conseqüència d'aquest gir cap a la producció industrial és la creació d'una societat limitada per incorporar a la Bauhaus com un negoci productiu econòmicament:

[...] in Dessau there was greater ambition, and pressure, to make products from the school's experiments tht were marketable and ready for mass production. The Bauhaus GmbH company was founded in 1925 as a catalyst for this. It sold the products from the workshops, taking over the advertising and marketing. Of the company's revenue, part went towards the overall school budget and the rest to the Bauhaus masters and students for their labour and design. (Ince, C., i Yee, L. 2012: 221)

⁸⁷ A Dessau alguns dels estudiants de la Bauhaus de Weimar van passar a formar part del professorat com a joves mestres. Podem destacar a Scheper (1897-1957) a càrrec del taller de pintura mural (1931-1933), Breuer (1902-1981) a càrrec del taller de fusteria (1925-1928), Bayer (1900-1985) a càrrec del taller de gravat i publicitat (1925-1928), Schmidt (1893-1948) a càrrec del taller d'escultura (1925-1932), Stölzl (1897-1983) a càrrec del taller de teixit —primer compartit amb Muche i després en solitari (1926-1931)— i Albers (1888-1976) a càrrec del curs preliminar —primer compartint tasques amb Moholy-Nagy— i després en solitari (1928-1933).

⁸⁸ Text de Gropius titulat <Bauhaus, Dessau: Principios de la producción de la Bauhaus>. Full imprès publicat el mes de maig de 1926. Wingler (1980:131-134).

El gir de la Bauhaus cap a la indústria és més real que mai. L'escola, a més del seu vessant formatiu, promou l'experimentació al taller (o laboratori), que fa que la Bauhaus sigui capaç de produir en relació amb la indústria de Dessau. El binomi formatiu-productiu bauhasià projecta l'escola cap a un nou concepte/una nova realitat. Aquest fet s'afegeix al nou nom de l'escola: Escola Superior de Disseny, que dona a la Bauhaus una entitat equivalent a l'antiga acadèmia: «Con ello la Bauhaus no sólo era una escuela comunal, sino que se equiparaba a las tradicionales academias, escuelas técnicas superiores y escuelas de artes y oficios». (Droste, 2006:134).

Tot i aquest canvi en la definició de l'escola, la titulació continua estant vinculada a la Càmera d'Artesans, segurament perquè en aquell moment no hi havia cap altra opció per obtenir un títol oficial, i perquè la societat encara no havia canviat prou per plantejar estudis o titulacions alternatives.

Recordem que aquests estudis estan organitzats en formació tècnica i formació formal. En la part de formació tècnica, es fa referència a materials i/o tècniques –seguint la línia de l'esquema d'anells concèntrics de 1922– i no pas a oficis, com en el programa de Weimar de 1919. En la nova seu es conserven només els tallers que tenen més potencial per ser productius. Aquesta selecció és una bona mostra de l'aposta cap a la producció industrial. Els sectors integrants de l'ensenyament inclouen l'estudi dels materials i dels instruments i, a més, conceptes fonamentals de la comptabilitat, com determinar preus i estipular contractes. Per tant, la formació tècnica no comprèn només l'aprenentatge experimental del material, sinó que també cal saber com usar-los i aplicar-los a projectes realitzables; dit d'una altra manera, a adquirir prou coneixements per saber fer un pressupost i conèixer els tipus de contractes d'aplicació directa al món del treball.

L'ensenyament formal d'aquesta etapa de la Bauhaus es divideix en diferents àmbits i sembla més sistematitzat que en la proposta de 1922. Bàsicament hi ha la mateixa oferta que abans, però l'ordenació en categories aporta més ordre dels continguts. L'activitat formativa bauhasiana mantenia trets que ja existien des dels inicis de l'escola; com per exemple, la presència dual de professors d'ensenyament formal (mestres de forma) i d'altres que s'ocupen dels aspectes de l'àmbit d'aprenentatge del material (mestres de taller). Però la figura de l'«artesà» va desapareixent progressivament de la Bauhaus, i li prenen el relleu els joves mestres, que van esdevenir el prototip d'un nou perfil de docent: polifacètic i multidisciplinari, que domina tant aspectes materials com formals.

Com a novetat en l'organització dels estudis, podem destacar la incorporació d'un departament de pràctiques experimentals (*praktische versuchsabteilungen*) que es dedica a l'estudi i desenvolupament pels models estàndard de la Bauhaus.

für wirtschaftlich auswertbare modelle und arbeiten für industrie und handwerk, insbesondere für hausbau und hauseinrichtung, nach mindestens einjähriger erfolgreicher tätigkeit in der versuchsabteilung stellt das bauhaus ein zeugnis aus⁸⁹. (Droste, 2006:136).

Per altra banda, sembla que el trasllat a Dessau implicà alguns canvis organitzatius, però no tan significatius com hauria calgut preveure. Però, com es tradueix l'organització teòrica de la Bauhaus en l'experiència d'aula?

04.02.III.c. Les classes de Moholy-Nagy

László Moholy-Nagy (1895-1946) és autodidacta en les seves dues facetes professionals: com a artista i com a professor. Segurament és

⁸⁹ «La Bauhaus expedeix un certificat per als models econòmicament avaluable i treballs realitzats per a la indústria i l'artesanía, especialment en la construcció d'habitatges i decoració d'interiors, després d'haver treballat amb èxit al departament d'experimentació com a mínim un any.»

aquesta carència de formació acadèmica la que el prepara per proposar nous enfocaments en la formació artística i altres vies d'investigació artístiques alternatives a les existents. Cal destacar també la seva vinculació a col·lectius d'avantguarda com el grup *Ma*, que li aporta una noció d'art compromesa amb la societat; l'artista no només no pot quedar fora dels canvis que la societat experimenta, sinó que n'ha de participar, perquè és una de les funcions dels artistes: contribuir positivament i activa a que aquests canvis es produeixin: «<Éste es nuestro siglo: tecnología, máquina, socialismo>, había escrito en el número de *Ma* correspondiente al mes de mayo de 1922». (Hochman, 2002:213).

En aquest sentit, Moholy-Nagy té una orientació social que el desmarca d'altres docents de la Bauhaus com Kandinsky (1866-1944), Klee (1879-1940) o Itten mateix (1888-1967), a qui relleva. Moholy-Nagy va aportar una nova visió en alguns aspectes que seran claus per al futur de la Bauhaus: la noció d'artista vinculat al seu moment històric i social, la introducció d'una base científica en els estudis de l'art i, també, la introducció de la tipografia contemporània i de l'experimentació fotogràfica.

Max Krajewsky va ser estudiant de la Bauhaus coincidint amb la incorporació de Moholy-Nagy al cos docent i explicava així el seu curs preparatori:

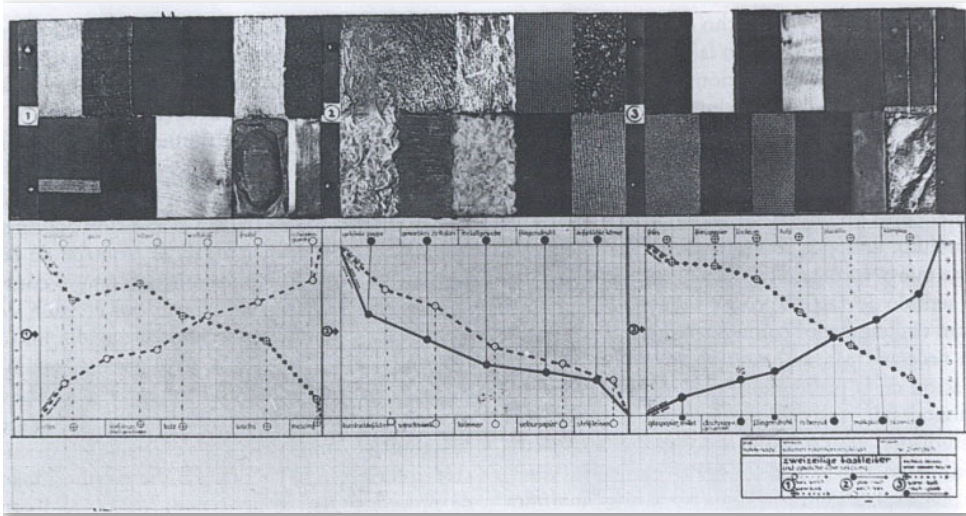
L'essentiel de ce cours préparatoire reposait sur la pratique des matériaux. Tout travail d'élève, que ce soit un dessin ou une sculpture, était analysé collectivement avec Moholy-Nagy. De plus, Moholy-Nagy procédait à une initiation à l'art contemporain en partant toujours du concret: «Il nous apportait des livres et articles, des photographies de travaux d'artistes actuels, parmi eux Lissitzky, Malévitch, et des réalisations de sculpteurs. (Richard, 2009:129).

Del testimoni de Krajewsky extraïem que l'estudi dels materials continua sent un dels eixos centrals del curs preliminar, però hi observem algunes diferències respecte el plantejament d'Itten. La primera fa referència a l'anàlisi col·lectiva dels treballs i, l'altra, als

referents artístics que aporta Moholy-Nagy als seus estudiants; l'interès del docent se centra a tractar artistes coetanis i l'art contemporani, una diferència important respecte Itten, que seleccionava artistes de la tradició germànica com Grünewald (1470-1528); en canvi, Moholy-Nagy va exposar els treballs dels constructives russos com Lissitzky (1890-1941) o Malévitch (1879-1935) i, a més, suggereix lectures i articles que també són coetanis i que fan evident el compromís amb la societat del seu temps. Aquest canvi en la selecció i exposició indicava el posicionament en la modernitat de Moholy-Nagy, en contraposició al lligam amb la tradició que Itten conservava.

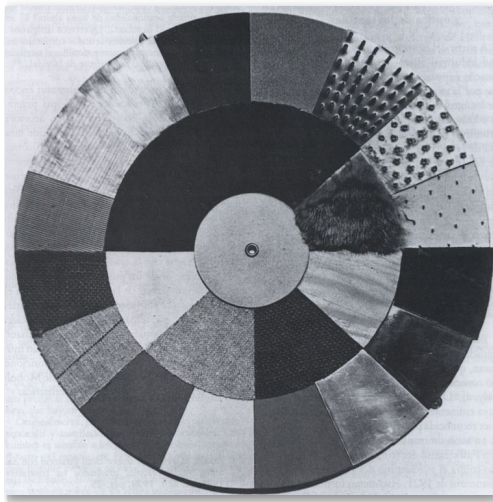
Pel que fa la formalització de les propostes del curs preliminar de Moholy-Nagy, ens centrarem en l'estudi dels materials. Aparentment, Moholy-Nagy continua amb la línia proposada per Itten pel que fa a l'estudi lliure dels materials; aparentment, perquè si bé es poden emparentar formalment les realitzacions dels estudiants d'Itten amb les dels estudiants de Moholy-Nagy, cal assenyalar que responen a conceptes diferents. Amb Itten, el nucli de les propostes el constitueix el descobriment individual del material i la finalitat d'aquestes construccions amb materials diversos és, d'una banda, la relació personal que l'estudiant realitza (connexió amb el jo creador) i, de l'altra, continuar explorant la teoria dels contrastos. En aquest sentit, les realitzacions dels estudiant d'Itten es poden qualificar en certa mesura d'atzaroses i de materialització pintoresca. En canvi, Moholy-Nagy centra l'atenció en l'educació dels sentits, això implica que el focus de la seqüència didàctica és el desenvolupament del tacte⁹⁰: «Su principal objetivo era educar la sensibilidad del hombre con la finalidad de permitirle disfrutar activamente del mundo moderno.» (Perelló, 1990:42).

90 Moholy-Nagy seguia els principis del "tactilisme" formulat per Filippo Tommaso Marinetti (1876-1944) fundador futurisme, grup d'avantguarda italià l'any 1909.

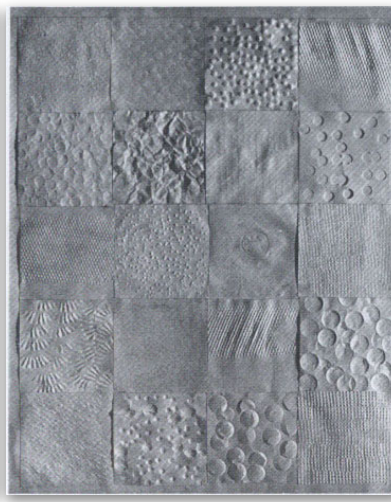


Imatge 15. Willy Zierath. Taula tàctic

Aconseguir aquesta educació requereix composicions tàctils molt més regulades, analítiques i d'una concepció més "científica". Resulta curiós assenyalar que són punts de partida similars, tant els d'Itten com els de Moholy-Nagy; ambdós es basen en materials i, concretament, en materials que tradicionalment no s'usen en l'àmbit artístic, i en la seva combinació. Fent servir el mateix punt de partida, semblaria que no poguessin ser tan distants en les seves concepcions ni respondre a plantejaments tan diferents. Mentre que Itten en destaca la part expressiva, Moholy-Nagy cerca la sistematització de la informació que se'n pot desprendre, i en les propostes dels seus estudiants s'aprecia la precisió del treball analític, de disposició i categorització (veure imatge 15) en què s'usen criteris ben clars d'ordenació amb la voluntat de crear rodes i escales metòdicament disposades.



Imatge 17. Walter Kaminski. Taula tàtil giratòria, 1927



Imatge 18. Gerda Marx. Factures sobre paper, 1927

Amb aquest afany científic i l'objectiu de treballar l'afinament tàtil i visual, a continuació, Moholy-Nagy desenvolupa la seva teoria⁹¹, la classificació de les diferents qualitats de material de la manera següent: en divideix l'estructura, la textura i la factura. L'estructura és el material en sí, l'estructura interna del propi material; la textura la constitueix la superfície del material, n'és l'epidermis, i la factura és l'aparença que pren el material quan s'hi intervé.



Imatge 16. Otti Berger, 1928

L'afinació dels sentits constitueix una de les bases de les propostes pedagògiques i didàctiques de Moholy; si bé manté punts en contacte amb les propostes ja plantejades per Itten, es pot observar com les

⁹¹ Cal destacar també les dues obres teòriques de Moholy-Nagy: *Malerei, Photographie, Film* (1925, 2a ed. 1927) i *Von Material zu Architektur* (1929). Si bé no han tingut la repercussió d'altres obres teòriques de membres de la Bauhaus com les de: Albers, Kandinsky o Itten, avancen alguns dels temes que configuraran els debats artístics a la dècada dels 70 com el concepte de Comunicació Visual. (Wick, 1998:128).

propostes dels estudiants de Moholy-Nagy activen altres habilitats artístiques.

La idea de l'«educació dels sentits», encara que parteix d'una apreciació individual es concreta en propostes que tenen un elevat grau de comunicació. En la sistematització, ordenació i gradació de les sensacions, es persegueix obtenir un missatge clar (comunicatiu) per al receptor. De la mateixa manera que el llenguatge abstracte constitueix un llenguatge universal per a la Bauhaus, les propostes de taules tàctils de Moholy-Nagy podríem dir que estan pensades per compartir experiències individuals. Serien l'exemple del pas d'una experiència individual a una experiència col·lectiva i universal.

04.02.IV.Nova escola de disseny [1926-1930]. El pla Meyer

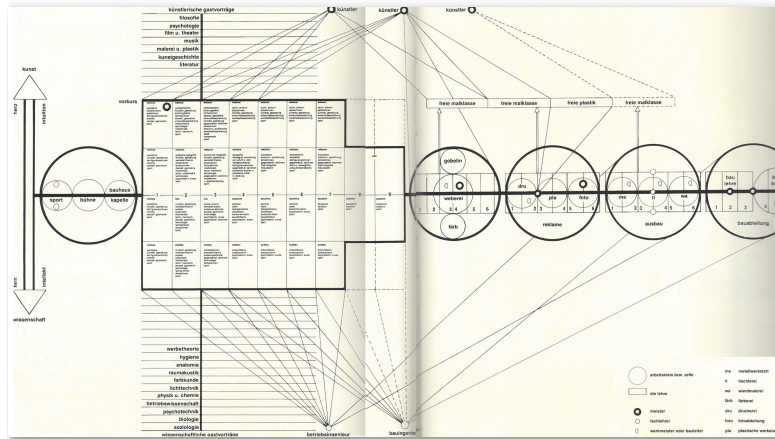
L'any 1927, Hannes Meyer (1889-1954) pren el relleu de Gropius en la direcció de la Bauhaus i, abans d'assumir-la, ja engega la secció d'arquitectura. L'era Meyer va estar marcada per diversos conflictes, dels quals destaquem dos: el que divideix el cos docent de la Bauhaus entre els partidaris del gir cap a la industrialització i els que prefereixen una formació artística «més pura», i la progressiva politització de l'escola que va acabar amb la dimissió forçada de Meyer.

La politització d'un centre com la Bauhaus és un exemple del context polític i social d'aquell moment a Alemanya. Els partits de dretes guanyaven terreny a les esquerres, a Dessau, des de l'establiment de la Bauhaus, l'any 1926, fins la fi del mandat Meyer, l'any 1930:

El único grupo que parecía prosperar en Dessau era el de la derecha. Ésta, con los ojos puestos en las elecciones de noviembre de 1927 para la consistorio municipal, veía la creciente controversia en torno a la Bauhaus como un arma que quería utilizar contra Hesse y en beneficio propio. (Hochman, 2002:282)

La Bauhaus s'instrumentalitzà amb finalitats polítiques tal com havia passat prèviament a Weimar. El clima general d'Alemanya no afavoria una institució amb un projecte que sempre havia simpatitzat amb les ideologies d'esquerres i que inscrivía la seva formació i concepció de l'art en la modernitat.

04.02.IV.a. Anàlisi visual. El pla Meyer



Imatge 19.
Pla d'estudis
Meyer. 1930

Taula 43. Esquema gràfic d'organització dels estudis/ 1930/ Dessau/ Meyer	
Descripció	<ul style="list-style-type: none"> - Esquema gràfic - Paradigma de significat imatge-text
Text	<ul style="list-style-type: none"> - Sentit de lectura en horitzontal amb detalls de text en vertical - Tipografia de pal sec tota en minúscules - Ús de la negreta pels títols - Text alineat a l'esquerra - Ús de codis de text
Imatge	<ul style="list-style-type: none"> - Elements gràfics amb valor compositiu i valor de significat: <ul style="list-style-type: none"> - línies: de diferents gruixos, de diferents disciplines; dibuix tècnic (línies de fuga, perspectiva cònica), contínues i discontinues..... filets - fletxes - cercles - rectangles, etc. - Estructura gràfica dinàmica amb ús de verticalitat, horitzontalitat i diagonal - Codificació d'aspectes gràfics que ténen significat (mestre, mestre de taller i capatàs)

L'esquema d'organització de Meyer, inicialment, pot resultar excessivament complex. Quan s'observa detingudament, pren més pes

la vessant pràctica de la representació gràfica que no la complexitat inicial. Quan es comprèn i es coneix el codi, resulta d'allò més atractiu i eficaç. Podríem considerar que és un cas paradigmàtic de representació gràfica on s'observa la interrelació entre forma i contingut.

Aquest pla d'estudis està organitzat en dos pols: un pol, el nord, per a les arts i l'altre pol, el sud, corresponent a les ciències i la tècnica. Per tant, comprèn la formació de l'artista i de l'enginyer i/o arquitecte. En el cos central de l'esquema, s'han anotat les àrees de formació i l'organització dels estudis que ofereix la Bauhaus.

El cercle de l'esquerra comprèn activitats com esport, teatre i banda de música. La caixa central està estructurada en una graella en què consten els tallers de la Bauhaus i els semestres de durada de cada un. Les circumferències de la dreta representen els tallers i la formació pròpia de cada un. Tot això va amb filets de diferents gruixos i línies de fuga que transporten les diferents parts de l'esquema a la finalitat de formació corresponent: d'artista, arquitecte/enginyer⁹².

04.02.IV.b. Anàlisi del document. El pla Meyer. 1930

La durada dels estudis era de 3 cursos i mig de formació general (un total de 7 semestres) i 1 curs més per a aquells que continuessin la formació en arquitectura (un total de 9 semestres).

Sota la direcció de Meyer, la Bauhaus s'orientà cap a una formació molt global i àmplia: formació artística (arts visuals, teatrals i musicals), tècnico-científica, humanista (sociologia, biologia) i, a més, es potenciava la pràctica d'una formació multidisciplinària orientada a la instrucció d'una persona professional multifacètica

⁹² Escindir la descripció formal de la del contingut és especialment difícil en aquest cas. En l'apartat d'organització dels estudis acabarem de completar l'explicació formal i de contingut de l'esquema de Meyer.

Tota aquesta instrucció s'impartia amb el rerefons de la utopia de la col·lectivitat i els ideals comunistes que promovia el nou director de la Bauhaus. Una de les màximes de la Bauhaus de l'era Meyer, era que la producció havia d'anar destinada a tothom, és a dir, que l'art no havia de ser elitista:

Como dijo Meyer, «toda creación [artística] tiene que reconocer la vida». A sus ojos, la Bauhaus, entonces como escuela de arte, era esencialmente una empresa social cuyo objetivo consistía en crear «una armoniosa forma de sociedad». Meyer insistía por encima de todo en que el artista debía servir al pueblo. (Hochman, 2002: 320)

Tot i que la formació que concebia Meyer era molt completa, l'arquitectura hi tenia una posició preeminent. No es pot obviar que el nou director de la Bauhaus també era arquitecte, com Gropius, i se'l contractà l'any 1927 perquè s'encarregués del primer curs ja complet i sistemàtic d'arquitectura de la Bauhaus.

Meyer polaritzava l'ensenyament de la Bauhaus entre les arts i les ciències, entre cervell (*hirn*) i cor (*herz*), l'intel·lecte i la intuïció. Es dedicaven exclusivament alguns dies a l'ensenyament de l'art, d'altres a les ciències i també a l'esport. Curiosament, en l'esquema de Meyer apareixen explícitament les activitats esportives però també el teatre i la música. Fins llavors no constava, escrit en els plans d'estudis, la pràctica, per exemple, de teatre⁹³ o l'organització d'una banda de música : «Although theatre was not included in the 1919 manifesto, by 1922 stage work was a key element of Bauhaus activities.» (Ince, C., i Yee, L., 2012:191).

A diferència de la proposta d'esquema de Gropius de 1922, el de Meyer no capta gràficament la integració de les diferents disciplines que componen el pla d'estudis, sinó que més aviat en senyala la polaritat

⁹³Droste (2006:134) també aprecia que en el pla d'estudis de 1925 el teatre no apareix però si es va implantar.

conceptual situant, en una banda, un objectiu, la formació d'artistes i, en l'altra, la d'arquitectes.

El pla d'estudis de Meyer, per molt que fou més complet i operatiu que mai, començà a desmarcar-se de l'ideal integrador tan perseguit i identificador dels primers anys de la Bauhaus i, especialment, del temps de Gropius. En l'era Meyer, els tallers s'organitzaven en quatre grups:

Taula 44. Tallers de la Bauhaus de Dessau (1930)		
Organització	Taller/Laboratori	Components del taller
	Teixit	Teixit: Teixit i tintura
	Publicitat	Impressió, taller de plàstica i departament de fotografia
	Muntatge	Metall, fusteria i pintura mural
	Construcció	Teoria de l'arquitectura, oficina de construcció

El taller de publicitat, que integrava antics tallers d'impressió i la part de formació plàstica, i incloïa, com a novetat, el departament de fotografia.

Passava el mateix amb el taller de muntatge, que integrava els antics tallers de metall, fusteria i pintura mural.

El taller de construcció, orientat a la formació en arquitectura, era una de les novetats respecte als anteriors plans d'estudis analitzats. L'ensenyament s'organitza en tres àmbits.

El quart taller era el de teixit que manté el nom des de la seva creació a la primera Bauhaus de Weimar.

Aquesta organització no era especialment innovadora; el que sí que va ser una incorporació de Meyer era el concepte de *cèl·lula de treball col·lectiu* dins de l'ensenyament de taller, on intervenien un mestre i un capatàs o cap d'obra.

Meyer apostà de manera clara i contundent per un concepte d'art col·lectiu, i s'oposa obertament a la creació individual. Gropius ja ho havia fet anteriorment criticant les dinàmiques acadèmiques i als «petits Rafaels» com anomenava als artistes de cavallet. Però, la ideologia política de Meyer era molt més explícita. Les tensions amb els mestres estrella de la Bauhaus: Kandinsky, Klee, Schlemmer estaven servides.

04.02.IV.c. Les classes de Josef Albers

Josef Albers (1888-1976) tenia formació de mestre d'infants (1901-1905). Posteriorment, inicià estudis d'art, primer a Berlín (1913-1915) i, més tard, a l'acadèmia de Múnic (1919-1920). Finalment a la Bauhaus, on ingressà l'any 1920. Segons el mateix Albers, en una entrevista concedida l'any 1968⁹⁴, la formació acadèmica no responia i tampoc cobria les seves expectatives : «[...] then came the propaganda from the Bauhaus. And that seemed to me more challenging, more modern, more new.» (Fesci, 1968).

Estudiant del curs preliminar d'Itten, Josef Albers va ser un dels exemples de joves mestres⁹⁵ de la Bauhaus. La seva incorporació al cos docent bauhausià va ser important perquè pertanyia a les primeres promocions d'alumnes que es van formar amb una pedagogia i unes metodologies didàctiques no acadèmiques que els preparaven per als nous temps i que, per tant, també aplicava en els diversos aspectes de la pedagogia i la didàctica com a professor de l'escola. La seva idea d'art era molt àmplia i també les seves competències multidisciplinars. Ell mateix es va dedicar a diferents activitats artístiques durant els anys de

⁹⁴ Fesci, S. (1968). Oral interview with Josef Albers. June 22-July 5. Archives on American History. Disponible a: <http://www.aaa.si.edu/collections/interviews/oral-history-interview-josef-albers-11847> [Data de consulta: 20 febrer 2012]

⁹⁵ Els joves mestres són antics estudiants que acaben formant part del seu cos docent, entre ells podem destacar: Marcel Breuer (1902-1981), Herbert Bayer (1900-1985), Gunta Stözl (1897-1983) o Joost Schmidt (1893-1948).

permanència a la Bauhaus: pintura, tècniques de gravat, disseny de mobles, disseny tipogràfic sobre vidre, etc. Els joves mestres representaven la consecució de part dels objectius de formació de la Bauhaus: eren individus creatius i polifacètics, capaços de desenvolupar treballs, tant de les arts aplicades com en art, amb coneixements tant tècnics com formals. Varen ser artistes, artesans, dissenyadors, arquitectes, enginyers, i tot en una sola persona.

Com influí la formació bauhausiana a l'hora de transferir el seu sistema educatiu a qui exercirà, més endavant, el magisteri de les arts? Ho exposem seguint l'estela d'Albers.

La docència o magisteri d'Albers tenia dos pilars fonamentals: l'experiència com a base, «fer» per aprendre, tot experimentant, i el coneixement profund dels materials⁹⁶: «In his teaching Albers put practice before theory and prioritised experience; 'what counts,' he claimed 'is not so-called knowledge of so-called facts, but vision – seeing.' His focus was process.» (Saletnik, 2007:1).

Imatge 24. Pla d'estudis Mies, 1930. Berlín

L'ús de materials insòlits, com ja

hem vist en Itten i Moholy-Nagy, va ser també una constant en les propostes d'Albers a l'aula. Podem esgrimir dos arguments importants per aquesta tria: el primer és d'ordre econòmic, «no som rics diu Albers»; el segon és d'ordre creatiu: utilitzar materials insòlits de manera descontextualitzada activa la capacitat analítica vers el material i obliga a conèixer-lo d'una manera profunda. Hannes Beckmann, estudiant de la Bauhaus des de 1928, recorda així el curs preliminar d'Albers:

Ladies and gentlemen, we are poor, not rich. We can't afford to waste materials or time. ... All art starts with a material, and therefore we have first to investigate what our material can do. So, at the beginning we will experiment without aiming at making a product. At the moment we

⁹⁶ En aquest apartat tractarem aspectes generals de la concepció pedagògica i didàctica d'Albers en relació a la importància del «fer» i a les estratègies didàctiques que afecten al procés creatiu. En l'exemplificació de la fase <Escola d'arquitectura> de l'apartat: 04.02.IV.c. tractarem les seves propostes referents a l'estudi dels materials.

prefer cleverness to beauty. ... Our studies should lead to constructive thinking. ... I want you now to take the newspapers ... and try to make something out of them that is more than you have now. I want you to respect the material and use it in a way that makes sense – preserve its inherent characteristics. If you can do without tools like knives and scissors, and without glue, [all] the better. (Saletnik, 2007:5).

Com podem observar, la proposta didàctica d'Albers té algunes característiques que és important destacar. En primer lloc, l'ús de materials no «artístics», poc «nobles». Aquest fet no era nou a la Bauhaus. Com ja hem comentat, Itten va ser el primer en usar-los i Moholy continuà amb aquesta pràctica. Albers, però, especificava que l'economia de material era un dels motius per emprar-los, i a més, feia ús dels materials tal com eren, sense disfressar-los: «The key word was >>*materialgerecht*<< wich means doing justice to the nature of the materials [...]»(Feist, 2012:32)

Aquesta afirmació podria estar en boca d'Albers, ja que constitueix una de les característiques de la seva proposta: el paper és paper, fem-ne el millor ús que puguem fer d'aquest material; es tracta d'esbrinar quines són les propietats de cada material: la resistència, els límits. L'exercici amb materials no consisteix en representar res, sinó a explorar-los.

En les seves classes i tallers, Albers començava plantejant un problema als seus estudiants, un problema «acotat», que es resolia «fent» i que depenia del material. Els seus estudiants explicaven que, tot seguit, se n'anava de l'aula i els deixava treballar de manera autònoma. Albers exercia la màxima «aprendre, no ensenyar»: «He did not <teach> his students but tried to help his students find answers to their problems by themselves.» (Mukai, Ichimada, Kanda, 1966:12).

En aquesta pràctica educativa s'observen dues de les característiques de la pedagogia i didàctiques bauhausianes: la primera diu que l'art no es pot «ensenyar», almenys de la manera com tradicionalment s'entén i,

la segona, que cal fer servir l'experimentació personal per trobar solucions a un problema plantejat.

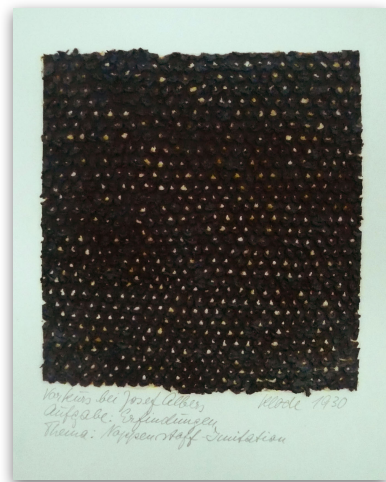
Quan es reincorpora a l'aula, Albers comenta col·lectivament els treballs; no s'estalvia crítiques ni elogis i exposa el perquè de les resolucions més encertades. Aquestes exposicions públiques es poden considerar com a correccions col·lectives; d'aquesta manera, el docent torna a incorporar part del seu paper tradicional: qui sap pot rectificar a qui no en sap —o no en sap tant.

Com hem dit, el mestratge d'Albers es basava en l'experimentació i la creativitat. A partir d'un plantejament inicial (i teòric) intentava activar els processos creatius, que anaven desencadent-se i es resolien fent⁹⁷, —un fer que no caigués en solucions ja apreses o estereotipades, sinó que busqués una resolució enginyosa—. En aquest sentit, el mètode d'Albers recorda vagament al d'Itten, tot i que aquest basa el seu mestratge en l'autoexpressió.

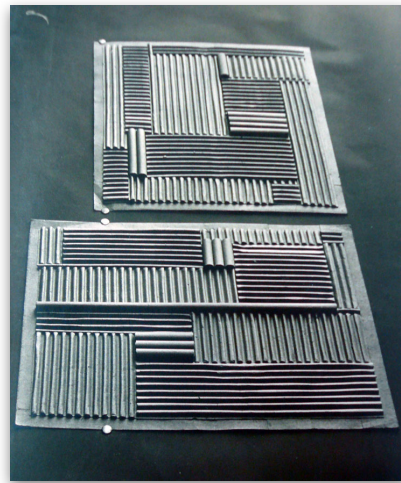
Albers utilitzava una estratègia per tal d'aprofundir en les qualitats dels materials; dividia els mesos de classes i hi assignava un material concret per treballar-hi cada mes. Primer usava el vidre, després paper i posteriorment permetia la combinació de dos materials (Wolsdorff⁹⁸, 2010:40). Amb el treball insistent amb un mateix material, Albers obligava l'estudiant a continuar experimentant amb els límits de cada matèria i a trobar les solucions que permetien. Es pot concloure, doncs, que les restriccions i limitacions formaven part de l'estratègia didàctica d'Albers.

⁹⁷ La importància d'«aprendre fent» emparenta la pràctica didàctica d'Albers amb les idees del pedagog nord-americà John Dewey (1859-1952), un dels més influents per al desenvolupament de l'escola nova o les noves pedagogies.: «[...]Albers parece haber estado bastante influido por el pensamiento pedagógico del americano John Dewey (1858-1952). Los escritos de Dewey sobre pedagogía -por ejemplo, Escuela y sociedad o Democracia y educación- se publicaron en las primeras décadas del siglo XX en su traducción al alemán y dentro del movimiento de la pedagogía reformista [...]» (Wick, 1988:153).

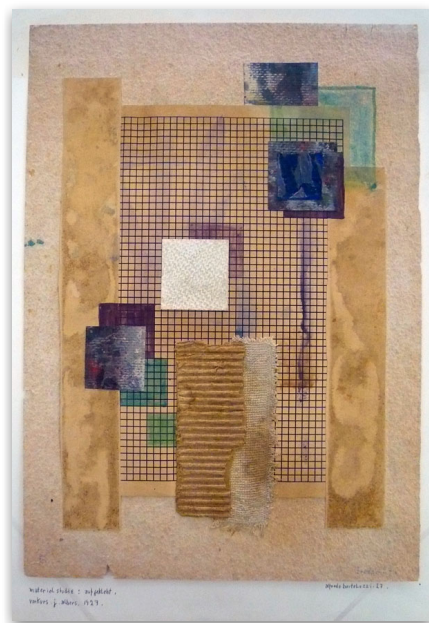
⁹⁸ *The Bauhaus Collection* (2010) Berlin: Bauhaus Archive.



Imatge 20. Karl Klode, *Vorkurs d'Albers*, 1930.



Imatge 21. Erich Consemüller, *Vorkurs d'Albers*, 1926-1928.



Imatge 22. Alfredo Bortoluzzi. *Estudi de material, Vorkurs d'Albers*, 1927.

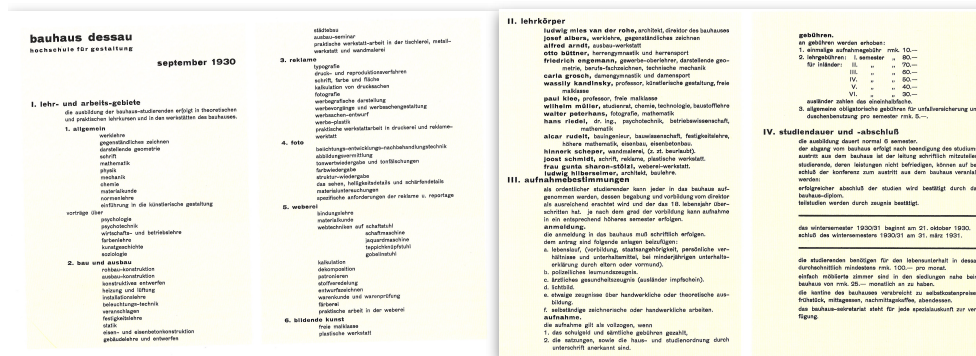


Imatge 23. Bella Ullmann. *Estudi de contrast, Vorkurs d'Albers*, 1929-1930.

04.02.IV.Escola d'arquitectura [1930-1932]. L'era Mies

El canvi de direcció de Mies van der Rohe per Hannes Meyer va ser especialment convuls i va estar marcat per la ideologia política. La Bauhaus en l'era Meyer esdevingué un estandard de les idees polítiques d'esquerra, amb una orientació social. La vida de l'escola es radicalitzà i es polititzà fins que el govern de Dessau, cada vegada més conservador, forçà la dimissió de Meyer, que abandonà la Bauhaus juntament amb alguns estudiants involucrats en activitats revolucionàries. A partir d'aquell moment, la politització de la Bauhaus esdevingué una de les qüestions que s'havia de combatre i Mies van der Rohe (1886-1969), el nou director, s'encarregà d'eliminar-ne qualsevol rastre d'ideologia política.

04.02.IV.a. Anàlisi visual. Escola d'arquitectura. L'era Mies



Taula 45. Anàlisi visual Pla d'Estudis/ 1930/ Berlín/ van der Roh e	
Descripció	<ul style="list-style-type: none"> - Text lineal - Predomini del text - La imatge està configurada per l'organització /composició del propi text
Text	<ul style="list-style-type: none"> - Sentit de lectura d'esquerra a dreta - Tipografia de pal sec tota en minúscules - Ús de la negreta pels títols - Ús del sagnat - Text alineat a l'esquerra i justificat
Imatge	<ul style="list-style-type: none"> - Ús residual de filets horitzontals al final del document, part inferior dreta amb escàs valor compositiu - La «imatge» queda constituïda pels blocs de text i l'ús organitzatiu dels sagnats que faciliten la visibilitat i la lectura

El pla de Mies representà un retorn al concepte visual de 1925 i es pot considerar un doble retorn: el primer, cap a una imatge corporativa, l'estètica bauhausiana consolidada i reconeixible i, el segon, cap a una escola tradicional o nova acadèmia.

Basem aquestes afirmacions en el fet que Mies exposa de manera clara, concreta i sintètica el seu programa per a la Bauhaus emprant els trets visuals més identificadors de l'escola: tipografia de pal sec en minúscules, l'ús de la negreta pels títols (així es distingeixen dos nivells de lectura), i l'ús compositiu del sagnat (podem considerar les caixes de text com a imatge, i l'ús del sagnat, que afavoreix la visibilitat, l'ordenació i la lectura del text). En canvi, s'elimina qualsevol element gràfic que pugui remetre a les influències avantguardistes: l'ús de filets i figures geomètriques, el bicromatisme (negre, vermell) i la composició del text en diagonal o vertical.

En eliminar aquests elements, deslliga la Bauhaus de qualsevol ideologia política. Mies converteix en clàssica (en el sentit de *tradicional*) una escola que havia tingut sempre la voluntat de no ser-ho. Una de les primeres ocupacions de Mies va ser eliminar qualsevol signe polític dins de la Bauhaus, que havia d'aparèixer del tot desvinculada d'una o altra opció política.

La destitució de Meyer, envoltada de molta polèmica, comportà les protestes dels estudiants que li varen donar suport. Mies s'ocupà d'esborrar cap senyal d'una Bauhaus polititzada, prenent mesures que endurien la disciplina i garantien el bon curs dels estudis a l'escola: expulsar els estudiants amb afiliacions comunistes, tancar l'escola i començar de nou les matrícules i vetllar perquè els nous estudiants de la Bauhaus no tinguessin cap activitat política.

L'era Mies s'inicià en un context molt polititzat, que ell tallà d'arrel, i que tindria la seva transferència en l'organització de l'escola.

04.02.IV.b. Anàlisi del document. Escola d'arquitectura. L'era Mies

La durada dels estudis era de 7 semestres, és a dir, 3 cursos i mig. Respecte el pla de Meyer, observem que la formació es redueix significativament i retorna a la durada que tenien els estudis l'any 1922.

En aquest període, la Bauhaus esdevingué pràcticament una escola d'arquitectura orientada a la formació de professionals. L'objectiu de l'escola era la formació de professionals-especialistes en l'àmbit de la construcció. S'observa la influència del director Mies van der Rohe, que va refer el pla d'estudis fent-ne un gran gir des de les orientacions bauhasianes inicials.

El primer que s'observa és que l'organització dels estudis del pla Mies és molt més regulada. L'estructuració de les assignatures sembla pertànyer a una escola de tall més tradicional i amb una clara orientació cap a la preparació de l'exercici de l'arquitectura; per exemple, el curs preparatori estava orientat a la uniformització de coneixements i no pas a l'autoconeixement, com en altres fases de la Bauhaus:

Taula 46. 1r estadi, 1r semestre Equivalent al curs preliminar	
Ensenyament tècnic	Assignatures
Objectiu: desenvolupar el coneixement de materials i de l'espai	<ul style="list-style-type: none">- Matemàtiques (geometria i àlgebra)- Dibuix del natural- Dibuix de caràcters (tipografia)- Ciència dels materials- Teoria dels colors- Treball de taller

El títol de les assignatures de dibuix: Geometria descriptiva, Dibuix del natural i Dibuix de caràcters, són indicadors de la importància que prenen l'arquitectura com a disciplina més tradicional i acadèmica, i

alguns dels tallers com el de publicitat que integrà una assignatura monogràfica de dibuix tipogràfic.

		Taula 47. 2n estadi, 2n i 3r semestre Tria de l'especialitat
		Assignatures
Objectiu: persegueix dotar els estudiants de coneixements pràctics, tècnics i científics	<ul style="list-style-type: none"> - Construcció, acabats - Publicitat - Fotografia - Teixits - Belles Arts 	

La construcció, l'arquitectura, ocupaven en el primer lloc, en una situació privilegiada de la nova orientació de l'escola. Les belles arts, en canvi, representaven l'especialitat de les arts autònomes en l'organització de la Bauhaus de Mies. De fet, com a especialitat, no havíem trobat abans de Mies la denominació «belles arts», que només apareixia de manera testimonial amb les disciplines tradicionals (arquitectura, pintura i escultura) del manifest de 1919.

La recuperació d'aquest terme, que entronca directament amb la tradició acadèmica, té unes connotacions molt rellevants pel que fa al concepte d'escola, perquè significava un retorn cap a la tradició. Entre un extrem i l'altre, es mantenien les disciplines de publicitat, fotografia i teixits, que componien els tres tallers que sobrevisqueren en el pla de la Bauhaus de Berlín. Es pot considerar, a més, que dites en aquest ordre, fan una llistat de disciplines en ordre d'importància, una jerarquia de disciplines.

		Taula 48. 3r estadi, del 4t al 7e semestre
		Assignatures
Objectiu: fase d'especialització	<ul style="list-style-type: none"> - Construcció, acabats - Publicitat - Fotografia - Teixits 	

En el tercer estadi que comprèn del 4t al 7è semestre, es manifestà el que ja s'intuïa en el plantejament dels estadis anteriors: la importància de la formació arquitectònica per sobre de les altres disciplines artístiques. Si el 2n estadi oferia l'oportunitat de cursar estudis en relació a les belles arts, en l'últim curs, el que se suposa més important per durada i situació, aquesta matèria desapareix de l'oferta. Com explica Droste:

[...] como se puede ver en el plan de estudios, el alumno podía ya en el segundo nivel acceder a los fundamentos técnicos de la construcción, sin necesidad de pasar por los otros talleres. Con ello se atacaba directamente al núcleo de la pedagogía de la Bauhaus [...] La Bauhaus se convirtió en una escuela de arquitectura que contaba con algunos talleres. (2006:205-206)

Comprovem que Mies torna a un concepte més tradicional d'escola, més semblant a una acadèmia que no pas a una escola a l'avantguarda. En la fase final de la trajectòria de la Bauhaus, van der Rohe trenca amb una de les característiques fonamentals de l'escola, l'aprenentatge de taller. De la idea inicial de Gropius, en queda poca cosa:

Gropius, que se enorgullecía de no hacer <nada a la fuerza>, tenía el convencimiento de que las reglas y normativas -en cuanto imposición de una voluntad a otras personas- constituía un vestigio especialmente odioso de la mentalidad wilhelminiana. También estaba convencido de que, después de todo, los alumnos aprendían mejor por sí solos, y le preocupaba asimismo que la Bauhaus terminara convertida en una academia de arte como cualquiera otra por tener demasiadas normas. Había que evitar la rigidez. Los alumnos de la Bauhaus no recibían notas. No era obligado asistir a clase, ni se controlaba la asistencia. Gropius abolió el programa de estudios, rigurosamente organizado, de la Academia, permitiendo a los alumnos que estudiaran lo que quisieran y se comportaran como desearan. (Hochman, 2002:125-126).

El nou pla d'estudis i l'organització de l'escola varen ser molt més regulats que en les fases anteriors de la Bauhaus. Un dels exemples d'aquesta regulació era el punt on es tractava la qüestió de l'assistència, on especifica va que s'havia d'assistir a classe regularment; un altre exemple és el punt que tracta la continuïtat dels estudis, on s'estableix que: «Al término de cada semestre tiene lugar un examen de trabajos

realizados, y de su resultado depende que se continúe el estudio y la adquisición de la admisión para el curso siguiente.» Wingler (1980:220).

L'orientació cap a la llibertat individual del plantejament inicial de la Bauhaus de Gropius quedava molt lluny. Els temps també havien canviat i l'escola, amb el seu nou director, s'orientà cap a un tipus d'institució neutra, al marge de la política, més regulada i centrada en la formació acadèmica i en un retorn a la tradició, però que integrava algunes de les característiques bauhausianes, sobretot pel que feia a la docència, ja que alguns dels professors, com Albers, encara estaven en actiu.

04.02.IV.c. Albers. Exemple didàctic. Bauhaus 1932

En l'exemple didàctic anterior hem tractat alguns dels temes i estratègies didàctiques que caracteritzaren el treball docent d'Albers. En aquest apartat exemplifiquem les seves característiques docents, aprofundint en l'estudi dels materials i posant especial atenció a les propostes dels seus estudiants.

L'estudi del material proposat per Itten des dels inicis de la Bauhaus era una de les constants del curs preliminar, independentment del docent que impartia les classes. Ara bé, com hem vist, la comprensió del material per part d'Itten i Moholy-Nagy era diferent, i ho va ser també en el cas d'Albers (1968):

Whereas Itten before had only spoken about the appearance, "matiere" - (the French word) and I said I would turn from matiere, the outside, to the inside, to the capacity of the material, before the appearance. And that changed the attitude basically I think. (Fesci, 1968)

Albers feia servir la terminologia introduïda per Moholy-Nagy al curs preliminar, que sembla haver-se institucionalitzat a la Bauhaus si tenim en compte el comentari de Feist: «Texture and facture were and

remained important criteria at the Bauhaus, criteria newly focused on, there and then implanted in the contemporary mind as something significant and worth observing.» (2012:32). A partir de les dues últimes citacions podem avançar dues observacions: la primera era la ferma voluntat d'Albers de superar el mestre (Itten) i la segona, l'adopció i reinterpretació de part del vocabulari bauhausià. Tornem a comprovar que, dins la Bauhaus mateix, accions o treballs aparentment similars responien a diferents bases conceptuals i tenien diferents efectes dins i fora de l'escola.

La comprensió del material en el cas d'Albers no tenia l'objectiu d'aprendre i experimentar amb l'aspecte superficial, ni amb la traducció subjectiva de les sensacions; si de cas, això esdevingué una crítica al treball dels seus predecessors. El que Albers perseguia era provar els límits del material per tal d'activar les possibles opcions de resolució. Com hem explicat, una de les estratègies albersianes era acotar al màxim la proposta de treball i, a més, establir unes consignes limitadores que pretenien activar la creativitat estimulants les múltiples respostes no estereotipades al problema donat.

En aquest sentit, considerem que el treball amb el paper va ser paradigmàtic. El paper, un material gens noble, poc resistent, en mans dels estudiants d'Albers esdevingué un material amb el què s'és capaç de construir una estructura tridimensional.

[...] paper wasn't the point. It didn't really matter if you crafted your thistle in pen and ink or as collage. These were exercises, merely examples of an approach. They were a means to flexible thinking that would attune students to the material of their environments and result in an innovative use of material in design. (Saltetnik, 2007:5).

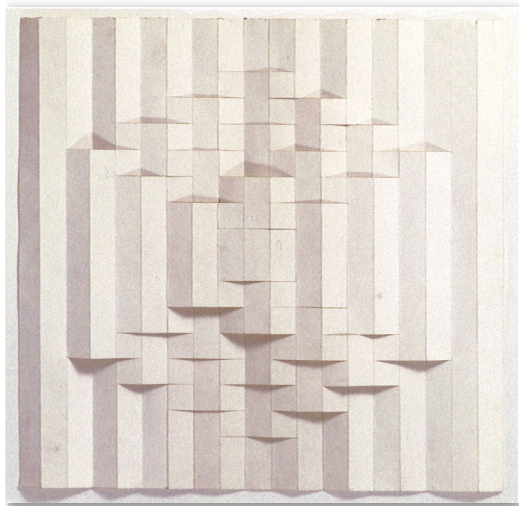
Veiem aquí algunes de les màximes d'Albers aplicades i resumides: la necessitat de realitzar exercicis que desafïïn les capacitats creatives dels estudiants. La creativitat, amb Albers, consistia en què els estudiants trobessin les seves pròpies solucions. I entre el registre de solucions pròpies de l'estudiant, aquest havia d'aportar una

d'innovadora. Si el virtuosisme tècnic era el valor apreciable en l'art tradicional, l'art modern apreciava trobar allò que ningú abans havia proposat o trobat: la innovació, l'originalitat i l'enginy de l'artista. El que es perseguia d'alguna manera era crear l'astorament en l'espectador i les estructures de paper ho aconseguien.

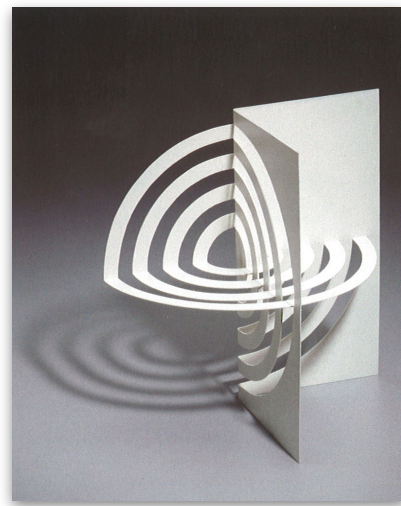
Les estructures en paper són importants perquè constitueixen un dels llegats didàctics del catàleg bauhausià que ha arribat no només a les facultats de Belles Arts i les escoles de disseny sinó també perquè han arribat a introduir-se a l'escola:

No hay que pasar por alto que los ejercicios con el material de Albers se introdujeron también en la enseñanza del arte en las escuelas, si bien sin sus intenciones genuinas, con mayor rigidez formalita y respondiendo más al <deseo de estar ocupado> que al <deseo de crear>(Albers). (Wick, 1988:163).

Podem trobar també la continuïtat i sistematització de les propostes d'Albers en el manual de Wucius Wong (veure imatge 28): *Fundamentos del diseño*⁹⁹.

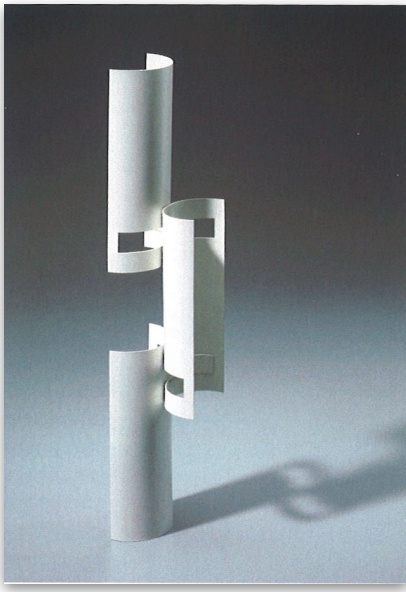


Imatge 25. Walter Tralau. Exercici de construcció. Classes d'Albers, 1927.

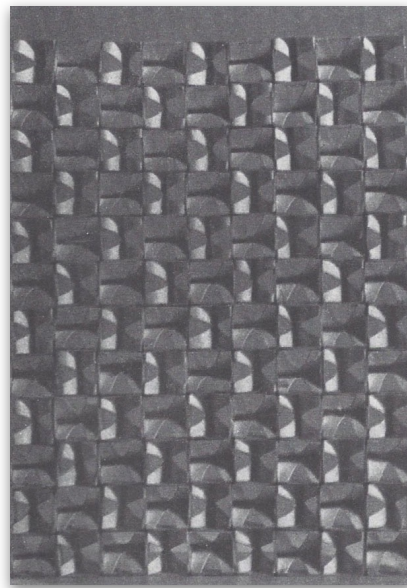


Imatge 26. Autor/a desconegut/da. Estudi de materials. Classes d'Albers,

⁹⁹ *Principles of form and design*, Wiley & Sons, 15 set. 1993. Editat a Espanya per Gustavo Gili. Primera edició de 1995.



Imatge 27. Autor/a desconegut/da.
Estudi de materials. Classes d'Albers, 1928.



Imatge 28. Cèl·lules espacials. Del manual
de Wucius Wong (1998).

04.03. TRES D'IDENTITAT DE LA PEDAGOGIA I LA DIDÀCTICA DE LA BAUHAUS

Després de l'anàlisi dels documents i l'exposició de l'exemple didàctic de cada una de les fases de la Bauhaus, en aquest apartat elaborarem la síntesi de les idees més significatives, que ens ajuden a parlar sobre alguns trets concrets de la identitat pedagògica i didàctica de l'escola alemanya. Realitzarem aquesta síntesi seguint les fases bauhasianes que hem plantejat a l'inici del capítol.

04.03.I. Identitat pedagògica i didàctica de la fase «Origen mític-utòpic [1919-1922]»

L'anàlisi del pla d'estudis de la primera Bauhaus era una mostra de la voluntat d'integració art-artesania que es concretava en l'objectiu últim de la formació oferta per l'escola. Totes les persones que feien activitats

artístiques (art-artesania) tenien un mateix objectiu, la construcció. L'organització dels estudis —en què podem identificar assignatures d'origen acadèmic barrejades amb les d'origen d'una formació més aplicada— fan dels estudis de la Bauhaus en la primera fase «Origen mític-utòpic» (1919-1922) una combinació de tradicions en aparent equilibri¹⁰⁰. Per tal d'assolir la formació completa dels estudiants hi ha una doble presència de professorat: el mestre de forma (artista), que s'ocupa d'aspectes teòrics de l'art, i el mestre de taller (artesà), que s'ocupa d'aspectes materials.

Aquesta duplicitat de mestratge esdevé un dels fets característics de la primera Bauhaus que posa de manifest la dificultat de trobar un perfil qualificat per impartir docència en els dos àmbits que l'escola necessita.

Cal apuntar que una idea recurrent de l'època era que l'art no es podia ensenyar, en canvi, l'artesania sí. Aquest *leitmotiv*, pensem que també influeix en la manera de concebre un nou model de formació de les arts, una formació integral que comprèn aspectes tant teòrics com pràctics, formals i materials. Tampoc s'ha d'oblidar que la formació artística, en aquest període, estava vinculada a interessos econòmics i industrials del desenvolupament dels països europeus, que veieren en la formació artística una possibilitat de fabricar productes de més qualitat, que els permetrien posicionar-se en els primers llocs de l'economia europea. Això va fer que la formació artística adquirís importància política i econòmica, i per tant, fos de gran interès pels governs europeus.

En aquest context, podem considerar la proposta de la Bauhaus, si més no en un pla teòric, una nova oferta de formació artística. La Bauhaus proposà un tipus de formació que fins al moment vivia atomitzada; la de l'acadèmia de belles arts i la d'una escola d'arts i oficis, en un moment complex, amb factors que afectaven totes dues tradicions de

¹⁰⁰ Tot i aquesta equanimitat hi ha aspectes organitzatius de l'escola que es contradiuen amb aquest plantejament integrador, per exemple, la presència de mestres artesans al consell de mestres però sense dret a vot.

formació. Convivien d'una banda, l'esgotament del sistema acadèmic, dels seus valors, mètodes i objectius, i per altra, l'aparició de la producció mecanitzada, que fa entrar en crisi la producció artesanal.

La proposta bauhausiana explicità la voluntat de ruptura amb la tradició, fent de l'experimentació i l'expressió els focus de la formació artística. El context pedagògic i artístic del moment afavorien aquesta perspectiva lligada a l'expressió. De l'àmbit pedagògic, destaquem la síntesi que els membres de la Bauhaus feien de la pedagogia nova, que considerava l'infant com el centre de l'aprenentatge. Si bé la pedagogia nova ja utilitzava alguns dels mètodes que observem a la Bauhaus, el que resulta innovador era l'ús que se'n feia a l'escola, que aplicava alguns dels mètodes pensats per la primera infància a la formació artística adulta. Aquesta transferència és la que constituïa un plantejament alternatiu a les tradicions formatives: «La Bauhaus de Weimar ha sido posiblemente el primer centro universitario del mundo en el que los juegos creativos y el trabajo en equipo formaban parte tanto del programa, como de la praxis de la enseñanza» (Siebenbrodt, 1999:303). En aquest sentit ens atrevim a apuntar que la formació com a mestre d'Itten —el docent més influent en aquesta fase de la Bauhaus— podria ser un altre factor per tenir en compte en la introducció d'aquestes metodologies.

Quant a l'àmbit artístic del moment, destaquen els moviments artístics d'avantguarda, que també integraven el joc i el món de la infància en les seves activitats. La vinculació de la Bauhaus amb el que passava al seu voltant, en l'àmbit artístic, implicava ser sensible als moviments coetanis com *Der Blaue Reiter* o *Die Brücke*, als quals pertanyien alguns dels docents de la Bauhaus com Kandinsky (1866-1944) o Klee (1876-1940).

L'art d'avantguarda entrà a l'escola gràcies a la visió de Gropius que contractava artistes que formaven part d'aquests grups o bé convidava

artistes que feien seminaris o conferències, com per exemple, la visita de Theo van Doesburg en el període 1921-1922, que introduí el moviment *De Stijl*; o destacar, també, els contactes amb el constructivisme rus. Militar en l'art d'avantguarda suposava l'adhesió a la modernitat amb els conseqüents canvi de valors, que abandonaven la tradició en favor de l'actualitat.

L'anàlisi i interpretació del manifest fundacional indiquen que la primera oferta formativa de la Bauhaus va ser fruit d'un projecte ideal que només es materialitzà en part, i també que l'ordenació d'assignatures era l'acumulació de les dues tradicions que la Bauhaus volia integrar. La corresponsabilitat de la formació, a càrrec de mestres de forma i mestres de taller, pot ser un indicador de dues realitats: la primera és el signe de la formació de l'època, en què l'acadèmia cobreix un tipus de formació i les escoles d'arts una altra; i la segona mostra l'estratègia per salvar el buit entre les dues i trobar la fórmula d'una formació integradora, amb una concepció del mestratge dual.

Pel que fa a la consecució de l'objectiu principal d'aquesta fase «Origen mític-utòpic» podem suposar que la llista en què s'acumulen les assignatures era significativa dels ensenyaments que es proposaven en aquell període inicial, i ens atrevim a suggerir que era força continuista respecte al sistema d'ensenyament de l'art i l'artesanía del moment. Malgrat això, considerem que, des de l'inici de la formació bauhausiana, s'introduïren algunes pràctiques-didàctiques que van resultar innovadores i sensibles a les transformacions que la formació artística patia en els anys previs a la creació de la Bauhaus.

En el moment fundacional, Itten introduí alguns dels nous mètodes en l'ensenyament del dibuix, que havia experimentat com a estudiant de Hölzel i que trencaven amb els valors tradicionals de còpia i l'aprenentatge a partir d'un mètode. Valors com el traç, l'energia, la força, la cerca de l'estructura i de les qualitats que potencien l'expressió

del dibuix feien que el seu ensenyament no estigués centrat només en la còpia o reproducció, sinó a transmetre una experiència, una expressió, una emoció vertadera. La sensibilitat com a receptora i interpretadora de la realitat tenia un paper fonamental en l'ensenyament d'Itten.

Una altra aportació d'Itten a la pedagogia i didàctica de la Bauhaus va ser l'ús de materials insòlits. Aquesta tria, el fet d'emprar-los, respon a diverses causes: a circumstàncies econòmiques adverses que impossibiliten l'accés a materials més cars, la influència de l'avantguarda en l'ús de materials extraartístics o la relació entre material insòlit i l'activació dels processos sensibles i creatius.

Aquesta primera fase, doncs, es caracteritzà per una beligerant intenció de ruptura amb l'acadèmia amb la idea de crear una comunitat d'artistes basada en una idealització de la noció gremial de l'edat mitja:

[...]Gropius estaba planificando la Bauhaus como una comunidad geistig. [...] aspiraba a formar un grupo de artistas y artesanos de talento que, trabajando juntos como iguales, impulsaran al pueblo hacia «la fundación de una sociedad ilustrada». (Hochman, 2002:83).

Podem resumir les característiques d'aquesta primera fase bauhasiana en la taula següent:

		Taula 49. Quadre resum. Trets d'identitat pedagògics i didàctics Fase «Origen mític-utòpic» [1919-1922]
Organització dels estudis [1919-1922]	<ul style="list-style-type: none"> - Model híbrid art-artesania - Acumulació d'assignatures de les Belles Arts i les Arts i Oficis - No basar la totalitat de la formació en l'ensenyament-aprenentatge del dibuix - Formalització de dues figures docents: mestre de forma i mestre de taller (artesà) - Aprenentatge de taller com a base de la formació - L'ofici és el vertebrador per arribar a l'ideal formatiu: la construcció 	

		Taula 49. (Continuació). Quadre resum. Trets d'identitat pedagògics i didàctics Fase «Origen mític-utòpic» [1919-1922]
Pràctica pedagògica i didàctica [1919-1922]	<ul style="list-style-type: none"> - Usos i dimensions diverses del dibuix: expressió, experimentació i mitjà per visualitzar - Treball creatiu entès com a expressió personal - Paper central de la Percepció Sensorial - Mètode creatiu basat en la cerca i el descobriment personals - Treball i experimentació amb el material - Lligam amb la tradició en quan als exemples artístics d'aula 	
Influències externes de la Bauhaus [1919-1922]	<p>Moviments artístics:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Der Blaue Reiter</i> - <i>Die Brücke</i> - <i>De Stijl</i> <p>Debats d'època:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Art-artesania 	

Fase 04.03.II. Identitat pedagògica i didàctica de la fase «Relació art-indústria. Inici i consolidació» [1922-1926]

La novetat més destacable d'aquesta fase va ser la voluntat d'inscriure's en la modernitat. Una prova d'això va ser la configuració visual amb què Gropius presentà la Bauhaus, un esquema senzill, complet i funcional que recull els trets essencials de la formació bauhausiana: la construcció com a finalitat, el doble ensenyament tècnic i formal i, la novetat respecte el manifest fundacional de l'any 1919, la incorporació del curs preliminar en l'organització de l'escola. La institucionalització d'aquest curs preparatori concebut per Itten no es sustentava només en la idea d'una simple formació prèvia, sinó que també tenia l'objectiu d'alliberar els futurs estudiants de la Bauhaus dels seus coneixements artístics acadèmics.

Comprovem que el curs preliminar no tenia una funció uniformitzadora o bàsica, sinó que pretenia potenciar la funció de connexió amb un mateix amb un objectiu alliberador —que entronca amb l'autoexpressió pròpia del mestratge d'Itten— i que es podia considerar una

formalització del que ja proposava el programa de 1919: la ruptura amb el sistema de formació acadèmic i la noció d'art tradicional.

Des d'un punt de vista de concepció d'escola, l'aposta per la modernitat de Gropius allunya la Bauhaus d'alguns dels principis mítico-utòpics de la primera fase, tot i que aquesta aposta per la modernitat quedava en un pla teòrico-gràfic, en una manifestació de principis, més que no pas en un canvi significatiu en la manera de fer a nivell pedagògic i didàctic de la Bauhaus, encara sota la influència d'Itten.

Els punts d'inflexió d'aquesta fase, que provocaren que es passés d'un inici de relació amb la indústria a una consolidació del binomi art-indústria, van ser el relleu de Moholy-Nagy per Itten, l'exposició de 1923 i el final de l'era Weimar amb el trasllat a Dessau.

L'aportació més important d'aquesta fase «Relació art-indústria. Inici i consolidació» [1922-1926] va ser, com ja hem comentat, la institucionalització del curs preliminar, que es consolidà com un dels trets distintius i particulars de la pedagogia i didàctica bauhausianes. L'aprofundiment en l'anàlisi del curs preliminar permet diverses lectures. Podem interpretar de dues maneres el seu primer objectiu, l'alliberament de les forces creatives: com una declaració de principis, que separa la formació bauhasiana dels mètodes acadèmics i l'entronca amb part de les innovacions pedagògiques, tant generals com artístiques, de canvi de segle; o com a herència d'una tradició de formació postromàntica més interessada en qüestions de cerca personal i d'expressió que no pas en l'interès per l'entorn. Això va fer que la relació art-indústria que pretenia Gropius fos conflictiva i originés les tensions amb Itten; creador de la sistematització de l'ensenyament elemental.

Del segon objectiu del curs preliminar, que fa referència al treball amb el material, es pot dir que l'organització dels estudis es desplaçà de

l'ofici al material, fet que esdevingué fonamental per la formació bauhausiana. El treball amb el material compleix dues funcions: que els estudiants s'hi familiaritzin, per desenvolupar habilitats i competències sensorials, i que serveixi de filtre per a la posterior especialització de cada alumne en un o altre dels tallers de la Bauhaus.

El tercer objectiu pretenia anar de les capacitats interiors del «jo creatiu» a la universalització del llenguatge formal. Amb la coordinació de totes tres finalitats s'aconseguia l'ideal de formació Bauhaus. Un individu creador que podia desenvolupar la finalitat última dels estudis: la construcció.

El relleu de Moholy-Nagy, que substituï Itten, també tingué un efecte en la concepció de, com a mínim, dos punts que considerem fonamentals: la idea de l'artista vinculat a la societat (ben diferent respecte a la noció d'Itten, que concebia un artista més individualista, menys compromès), i la científització d'alguns aspectes del curs preliminar. Si bé Moholy-Nagy continua algunes de les propostes d'Itten pel que fa al treball amb el material, en mans del professor hongarès esdevenen molt més sistemàtiques, analítiques i amb un rerefons més científic amb vocació universalista¹⁰¹. Moholy-Nagy introduí dues idees importants a la Bauhaus: la societat del moment i un art relacionat amb un procés quasi científic. El debat de l'època començà a transformar-se, els temps s'orientaren cap a la industrialització i la Bauhaus també.

A continuació exposem el quadre síntesi dels trets d'identitat pedagògic-didàctics més destacables de la fase «Relació art-indústria. Inici i consolidació» que comprenen els anys 1922-1926.

¹⁰¹ Quan usem el terme "científic" i "universalista" ens referim a la voluntat de desenvolupar un llenguatge universal. Moholy-Nagy transporta l'àmbit sensorial que es pot caracteritzar per ser un dels sentits més lligats a la subjectivitat a una activitat ordenada i sistematitzada que pretén donar com a resultat una "escala" objectiva de variacions de tacte, per exemple això ho hem pogut apreciar en les pràctiques dels estudiants basades en les taules tàctils.

		Taula 50. Trets d'identitat didàctics Fase «Relació art-indústria. Iníci iconsolidació» [1922-1926]
Organització dels estudis [1922-1926]	<ul style="list-style-type: none"> - Model híbrid art-indústria - Institucionalització del curs preliminar - No basar la totalitat de la formació en l'ensenyament-aprenentatge del dibuix - Estudi dels materials - Dualitat de figures docents: mestre de forma i mestre de taller (artesà) - Aprenentatge de taller com a base de la formació - L'ofici és el vertebrador per arribar a l'ideal formatiu: la construcció 	
Pràctica pedagògica i didàctica [1922-1926]	<p>Itten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usos i dimensions diverses del dibuix: expressió, experimentació i mitjà per visualitzar - Treball creatiu entés com a expressió personal - Paper central de la Percepció Sensorial - Mètode creatiu basat en la cerca i el descobriment personals - Treball i experimentació amb el material - Lligam amb la tradició en quan als exemples artístics d'aula <p>Moholy-Nagy:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cerca i descobriment, estratègies enfocades a la "universalització" de la producció artística - Sistematització del treball de percepció sensorial: elaboració de categories - Cientifització del procés i l'activitat artística - Artista amb funció social 	
Influències externes de la Bauhaus [1922-1926]	<p>Moviments artístics:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constructivisme rus - <i>De Stijl</i> <p>Debats d'època:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Art-Indústria <p>Leivmotiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Art-Indústria una nova unitat» 	

04.03.III. Identitat pedagògica i didàctica de la fase «Escola de disseny» [1926-1930]

És una fase caracteritzada per l'assoliment de l'orientació industrial de l'escola (si més no, per una part del cos docent). Gropius dirigí i organitzà la Bauhaus cap a la producció de models en sèrie. Aquesta orientació la continuà Meyer, incorporant més trets ideològics que en etapes anteriors. Joves mestres com Albers, Schmidt, Stölzl, Bayer i

Breuer passaren a formar part del cos docent integrant en l'ensenyament la seva experiència com a ex-estudiants de la Bauhaus.

Els Joves mestres van ser el protipus de la formació de la Bauhaus i van esdevenir el relleu dels mestres de taller. Podríem interpretar aquest canvi generacional com un gir conceptual pel que fa a la formació artística: un sol individu pot formar tant en els aspectes teòrics com en els pràctics, tant formals com materials.

L'evidència de canvi d'horitzó en aquesta nova figura que estava formada en tots els àmbits era, simbòlicament, la fi del debat art-artesania i la consolidació del debat art-indústria vigent de l'etapa anterior. La sistematització de l'ensenyament bauhausià es pot interpretar com a resposta d'aquesta nova orientació, que tingué una intenció més productiva. En aquest període pren importància la idea científica de «treballar per problemes»; la tasca creativa pren una altra dimensió i comença a enfocar-se a través d'una nova metodologia per a la formació artística: la resolució de problemes.

A més, Meyer incorporà matèries com la sociologia, la biologia, el teatre, al seu pla d'estudis, fent que l'oferta educativa de la Bauhaus fos encara més àmplia. Aquesta proposta era la més completa de les que la Bauhaus oferí i orientà la creació de productes de consum cap a un enfocament multidisciplinari: l'art es fusionà amb les ciències, amb l'estudi de l'ésser humà en la seva biologia, i també en el seu comportament. Alhora, l'organització dels estudis semblava més sistemàtica, pensem que per la vinculació amb la indústria.

En la fase «Escola de disseny» es van incorporar tècniques com la fotografia, que introduí amb un enfocament experimental Moholy-Nagy quan entrà a la Bauhaus l'any 1923, però que es sistematitzà fent èmfasi en la seva part més tècnica en les classes de Walter Peterhans (1897-1960), que arribà a la Bauhaus l'any 1929 i que va tenir una gran

importància en la creació i desenvolupament d'alguns tallers com el de publicitat.

El taller continuava sent el centre de la formació, però evolucionà d'un concepte tradicional vinculat a l'artesania cap a un concepte modern vinculat a la ciència. El taller esdevingué laboratori experimental, un antecedent al concepte actual de *workshop*¹⁰². Veiem a continuació el quadre resum dels trets pedagògic-didàctics propis d'aquest període:

		Taula 51. Trets d'identitat didàctics «Escola de disseny» [1926-1930]
Organització dels estudis [1926-1930]	-	<ul style="list-style-type: none"> - Pla d'estudis complex, divers i ampli - Reorganització dels tallers - Durada dels estudis més llarga en tota la història de la Bauhaus - No basar la totalitat de la formació en l'ensenyament-aprenentatge del dibuix - Orientació a la creació de productes - Canvi generacional amb la integració al cos docent dels joves mestres - El taller esdevé laboratori experimental - L'ofici és el vertebrador per arribar a l'ideal formatiu: la construcció
Pràctica pedagògica i didàctica [1926-1930]	Albers:	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematització de l'estudi dels materials - Incís en les estratègies creatives que cerquen la innovació i l'originalitat - Incorporació de tècniques "modernes" paradigma dels nous temps com la fotografia - Metodologia en base a la resolució de problemes
Influències externes de la Bauhaus [1926-1930]	Moviments polítics:	<ul style="list-style-type: none"> - Idees comunistes

Fase 04.03.IV. Identitat pedagògica i didàctica de la fase «Escola d'arquitectura» [1930-1932].

Sembla que, en l'era Mies, la Bauhaus va arribar a ser tot allò que Gropius no volia que fos quan va iniciar el projecte de la Bauhaus: una escola de tipus academicista. Ho podem observar en la desaparició

¹⁰² La paraula anglesa <workshop> té origen en l'època industrial. Literalment és un <lloc de treball>, en el cas d'una fàbrica era una habitació amb eines per a fer reparacions. Actualment l'ús del terme és molt extès i s'aplica en àmbit artístic al referir-se a un taller temàtic intensiu o seminari sobre alguna temàtica artística determinada. Té aquesta connotació d'experimental i de laboratori.

d'algunes de les característiques més pròpiament bauhausianes; per exemple la idea d'integració de les arts en la seva concreció de classes de forma i de taller. En la nova orientació de la Bauhaus tenia més protagonisme l'estudi de l'arquitectura, que esdevingué l'eix central de la formació i una orientació més teòrica que pràctica, seguint uns paràmetres més aviat acadèmics i deslligant-se en part de la trajectòria bauhausiana:

Bajo Mies desapareció por completo un aspecto central de la educación Bauhaus: el engranaje entre teoría y práctica. Esta característica había sido siempre lo especial de la educación Bauhaus y Meyer la había hecho efectiva. Ahora predominaba la teoría. (Droste, 2006:214).

Ens adonem que hi va haver un «retorn a l'ordre» del nou director de l'escola en alguns dels aspectes de la seva proposta de plans d'estudis, des de la imatge mateix de l'organització fins les mesures disciplinàries implantades per garantir el seguiment dels estudis de manera sistemàtica i regulada: assistència a les classes, exàmens, etc.

L'arquitectura esdevingué, per fi, el centre real de la formació bauhausiana i els tallers es veieren afectats: s'havien convertit en un mer testimoni de les anteriors Bauhaus. Retornen conceptes acadèmics com en les assignatures relacionades amb el dibuix: geometria descriptiva o dibuix del natural, i l'oferta testimonial de l'estudi de l'art autònom, només en dos dels set estadis de la formació bauhausiana.

Tot i aquest retorn a uns estudis més teòrics que pràctics, docents en actiu com Albers continuaven desenvolupant la seva tasca docent i afinant la línia de les seves propostes. El treball amb el material continuava sent una constant en la formació bauhausiana sota el mestratge d'Albers, així s'explorava la seva resistència i es fomentava l'aprenentatge en base a problemes (exercicis) a resoldre. Aquesta base constituïa un entrenament per transferir, tot seguit, a l'activitat artística fos quina fos la seva formalització: pintura, teixit, arquitectura, etc. Albers traspasà la concepció inicial de la Bauhaus com a aprenentatge de l'ofici i de les tècniques associades al material i portà més enllà la

seva proposta de formació artística. Segons ell allò important era l'agudització del sentit de la vista, que permet distingir, analitzar i proposar noves vies per als actes creatius.

Veiem a continuació el quadre resum dels trets pedagògic-didàctics propis d'aquest període:

		Taula 52. Trets d'identitat didàctics «Escola d'arquitectura» [1930-1932]
Organització dels estudis [1930-1932]	-	<ul style="list-style-type: none"> - Pla d'estudis més regulat i sistematitzat - Objectiu dels estudis orientat a la formació d'arquitectes - Estudis basats en la teoria i no en la pràctica de taller
Pràctica pedagògica i didàctica [1930-1932]	Albers:	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematització de l'estudi dels materials - Incís en les estratègies creatives que cerquen la innovació i l'originalitat - Metodologia en base a la resolució de problemes
Influències externes de la Bauhaus [1930-1932]	Moviments polítics:	<ul style="list-style-type: none"> - Radicalització de la dreta a Alemanya - La Bauhaus sota la direcció de Mies van der Rohe és "imposadament" apolítica

CAPÍTOL 05

LA BAUHAUS A BARCELONA [1959-1968]

En fase embrionària, la idea d'aquesta tesi pretenia abordar la vigència de la pedagogia de la Bauhaus a Barcelona a través de les pràctiques docents que avui dia es poden observar a la ciutat comtal. A mesura que ens hem endinsat en la matèria, han anat sorgint algunes preguntes sobre quins aspectes propicien la introducció de certes idees o tradicions pedagògiques en un context sociocultural determinat.

Aquestes preguntes que tenen a veure amb l'herència pedagògica que encara avui resulta vigent en el context educatiu (artístic) barceloní, ens obliga a plantejar alguns interrogants, com per exemple: Quan i com arriben les idees pedagògiques de la Bauhaus a Barcelona (i també, quines són les que arriben)? Quines vies o canals de difusió i introducció permeten que aquestes idees penetrin en la societat barcelonina? I, quina interpretació de les idees bauhasianes s'apliquen a Barcelona? Pel que fa a aquests interrogants, ens resulta especialment important explorar els noms propis, és a dir, les persones que es dediquen a introduir i transferir aquestes idees a Barcelona, i també, preguntar-nos quines motivacions o factors socials, ideològics i artístics

poden explicar la inclusió i assimilació d'algunes idees de la Bauhaus a Barcelona.

Les respostes a aquestes preguntes pretenen copsar el fenomen d'introducció de les idees pedagògiques de la Bauhaus en el context barceloní entre els anys 1959-1968. L'estudi de tots aquests aspectes ens donarà una imatge resultant, una instantània o possible versió de la societat barcelonina d'aquest període i ens explicarà, si més no en part, què fa possible que hi arrelin certes tradicions didàctiques i, en el cas que ens ocupa, les innovacions didàctiques de la Bauhaus.

El desenvolupament del capítol s'articula amb els objectius desplegats per aquest «Nucli II», que ja hem presentat al capítol 03. Recordem quins són:

Taula 53. «Nucli II». Barcelona [1959-1968]. Objectius	
Objectiu II.01	Descriure el panorama de formació artística de Barcelona durant el període 1959-1968
Objectiu II.02	Estudiar els factors/vies d'introducció de les idees pedagògiques de la Bauhaus a les escoles d'art i disseny de Barcelona del període 1959-1968
Objectiu II.03	Valorar el coneixement en el context barceloní de la Bauhaus com a escola d'art
Objectiu II.04	Emparentar els trets d'identitat pedagògic-didàctic que s'observen a les escoles d'art i disseny de Barcelona (1959-1968) amb els de les fases de la Bauhaus (1919-1933)

05.01. LA IMATGE DE LA BAUHAUS ALS MITJANS BARCELONINS. LA VANGUARDIA I DESTINO [1959-1968]

Al llarg del procés d'investigació, hi ha una pregunta que sempre ens ha acompanyat: Com s'introdueixen en un context sociocultural certes idees? En el nostre cas, idees vinculades a una tradició moderna de formació artística i, més concretament, a la Bauhaus. Per donar una resposta a aquesta pregunta, hem focalitzat la nostra cerca en dos

elements que considerem fonamentals en qualsevol estructura social: què pensa la societat d'un tema determinat i com es formalitzen certes idees en els contextos educatius.

Sobre què pensa la societat de l'art, de la professió d'artista o artesà, com ja avançàvem al marc teòric, ens trobem davant una qüestió complexa que actualment incorpora elements nous al debat social. Pensem que per tal que una idea, tradició o tendència arrela en el si de la societat, algú o alguns han hagut de treballar-hi per explicar-la, preparar el terreny i, finalment, difondre-la fins que la idea, tradició o tendència queda incorporada.

Actualment aquests processos, des d'un punt de vista comunicatiu, succeeixen ràpidament¹⁰³, molt més que en aquells moments en què els mitjans no permetien una expansió de la informació de manera tan veloç. Si ens situem en el període 1959-1968, hauríem de tenir en compte dos factors. El primer és que la informació no viatja tan ràpidament, se sap què passa a tot arreu, però amb un decalatge temporal raonable, tenint en compte la situació o maduresa dels mitjans d'informació, preeminentment premsa i ràdio. El segon factor que s'ha de considerar és la situació política espanyola i el control sobre la informació, que feia que algunes idees arribessin encara més tard que a la resta d'Europa o bé parcialment per efecte de la censura. En aquest sentit considerem clau la situació de certes persones que, per posició social, formació i per ocupar llocs en els mitjans de difusió, tenen informació privilegiada i ens poden explicar algunes realitats. Observem com la funció de periodistes, escriptors, professionals de les arts, l'arquitectura i el disseny, però també crítics d'art, entre d'altres, tenen un paper fonamental en la difusió de la cultura, i en la tasca divulgadora del què és la Bauhaus. En aquest sentit no podem obviar que, tot i que els mitjans són accessibles a gran part de la societat, el

¹⁰³ Mostres d'aquesta globalització comunicativa és que pràcticament es pot saber en directe el que està passant en un altre continent amb una diferència horària considerable. Un altre exemple és poder veure la sèrie televisiva de moda de manera simultània al país d'origen, etc.

consum de certs mitjans i no d'altres, segons la ideologia (i això als anys seixanta a Espanya no es pot menystenir) restringeixen el radi d'acció de difusió del coneixement de la Bauhaus a Barcelona. Tampoc es pot deixar de banda que alguns assumptes culturals, malgrat la voluntat avantguardista d'arribar a les masses, queden dins el radi de l'interès de les capes més cultes de la població. És una «qüestió de classe», i concretament, de classe mitjana culta o alta: de «*gente pudiente*» com es diu informalment.

El que és un tret propi del context català és la composició d'aquesta «*gente pudiente*», una classe burgesa que es desmarca de l'aristocràcia i que encarna valors diferents. Són els qui tenen accés a la cultura, a la formació i als llocs influents. En el context barceloní dels seixanta ens referim, generalment, als intel·lectuals i artistes d'esquerra que van rebre el nom de *gauche divine*, i així són coneguts. Narotzky, ens explica qui compon aquest grup:

Juego de palabras que partió del concepto despótico del «derecho divino» con el que Franco justificaba su legitimación política, esta «izquierda divina» era progresista, intelectual y bohemia. Sus miembros chics y radicales -arquitectos, escritores, diseñadores, cineastas y artistas- constituían el núcleo de la producción cultural catalana en general, y particularmente contaba con una buena representación en el campo de la arquitectura y el diseño. Encarnaban el lado más glamuroso de la burguesía de la ciudad, un grupo autoproclamado que abanderaba el buen gusto culto, la sofisticación y la modernidad desinhibida. Su oposición a la dictadura, juguetona aunque a menudo notoria, dotaba a los objetos que les gustaban de una aura política y cultural que se haría más explícita durante la década siguiente. (2007:36)

Podem observar que la cultura, durant els anys seixanta (i fins i tot, encara ara), és un assumpte de poder, de la gent «que pot», de l'èlit, que és qui té el coneixement, els mitjans i les possibilitats. És des d'aquesta perspectiva que pren sentit la manera com es tractava la Bauhaus en els mitjans, qui la tractava i en difonia una imatge determinada que arribava al lector (la societat). Mijantçant aquesta imatge, podem reconstruir la «biografia» barcelonina de la versió que ens va arribar de la Bauhaus.

En paral·lel, s'observa que el panorama formatiu en arts i disseny a Barcelona pren una embranzida insospitada durant la dècada dels 60. La dinamització de l'escenari formatiu ha de respondre necessàriament a algun factor que succeeix a la societat. La creació de tres escoles durant el període 1959-1968 no deixa de copsar la nostra atenció i ens fa preguntar-nos quins esdeveniments, línies de pensament o fets configuren la realitat barcelonina per tal que això passi. El repte que ens proposem és observar, en aquest context formatiu barceloní —que és excepcional—, si podem trobar vestigis bauhausians en els plantejaments i organització de les tres escoles d'art i disseny de Barcelona que, finalment, hem seleccionat: l'Escola Massana (1929), Elisava (1961) i Eina (1967).

Totes tres creades al segle XX, totes tres continuen en actiu i totes tres són significatives en el context Barcelona, en el moment de la seva creació i actualment. La situació de les tres és lleugerament diferent: la Massana, fundada a finals de la dècada dels vint, arrossega una tradició inscrita en l'ensenyament de les arts i oficis. Elisava i Eina, en canvi, són escoles de nova creació i donen resposta sense cap bagatge previ a les necessitats socials coetànies. Fem referència a un nou tipus de formació per a un nou tipus de professió que, amb la combinació de les arts i les arts i els oficis, creen una nova disciplina: el disseny. La Massana, tot i la seva herència històrica no es queda enrere de les transformacions socials que es tradueixen en la formació. Va ser la primera que creà i oferí un ensenyament de disseny industrial en territori català (i espanyol) l'any 1959 (Prieto i Vidal:2013, veure annex 04).

Però, tenen aquestes tres escoles influències de la pedagogia i la didàctica bauhasiana? Al llarg d'aquest capítol provem de donar-hi resposta.

05.01.I. La imatge de la Bauhaus a Barcelona: *La Vanguardia* i *Destino* [1959-1968]

En aquesta primera part de capítol expliquem quina imatge de la Bauhaus es difon a Barcelona, i també, qui són les persones responsables de la difusió d'aquesta imatge. Com ja hem comentat en el capítol 03, Metodologia, hem explorat aquesta via d'introducció de la Bauhaus a Barcelona gràcies a l'anàlisi d'articles de premsa de dos mitjans: *La Vanguardia* i *Destino*. A continuació exposarem els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de les dades i paral·lelament notarem el caràcter *on going* de la recerca, que es consolida a mesura que el mateix procés d'investigació avança, i això és el que ens permetrà, finalment, construir el nostre relat.

05.01.I.a. Categories emergents

Per començar, farem una comparació entre la categorització dels articles dels dos mitjans que hem estudiat. La visió contraposada d'ambdós ens aporta, en part, les característiques del seu tarannà i també ens mostra què podem extreure de cada un d'ells.

Les categories que han anat emergint, amb les seves subcategories, corresponien inicialment¹⁰⁴ als agrupaments d'articles amb algun tipus de contingut en comú. Les categories A i la B són de tipus general. La primera fa referència a esdeveniments sobre la Bauhaus ja siguin conferències, exposicions o publicació de llibres. El contingut d'aquesta categoria és breu i merament informatiu. Dins de la categoria B s'agrupen els articles en què es considera la Bauhaus com a referència

¹⁰⁴ Recordem les categories ja plantejades al capítol 03: **CATEGORIA A.** Edeveniments Bauhaus. A1. Al món, Europa, Espanya. A1.1. Exposicions, Conferències. A1.2. Publicació de llibre. A2. A Barcelona. A2.1. Exposicions, Conferències. A2.2. Publicació de llibre. **CATEGORIA B.** Bauhaus com a referència de caire general, com a anècdota, com a dada. B1. Article de temàtica artística. B2. Article de tema no artística. **CATEGORIA C.** Bauhaus com a referent. C1. Arquitectura moderna. C2. Pintura alemanya moderna. C3. Disseny industrial o altres. C4. Disseny gràfic: foto-publicitat-tipografia. **CATEGORIA D.** Bauhaus com a escola d'art.

de tipus general, com a dada o anècdota, ja sigui en temes artístics o extra artístics. Les categories C i D agrupen informacions més concretes, més directament relacionades amb la Bauhaus com a referent rellevant en el món de les arts; en alguns casos, hi ha articles monogràfics sobre temàtiques bauhausianes. Allò que tenen en comú les notícies agrupades en aquestes dues categories és que es tracta la informació de manera no tan general sinó molt més específica sobre temes bauhausians. Això ens porta a plantejar-nos si els articulistes i el tipus de mitjà poden influir en el tractament de la informació sobre la Bauhaus. La taula 54 ens mostra la classificació de les notícies. Recordem, un total de 57 articles del període 1959-1968, 23 dels quals van ser publicats a *La Vanguardia* i 34 a *Destino*¹⁰⁵.

Taula 54. Relació d'articles i categoria i mitjans (La Vanguardia i Destino)		
	LA VANGUARDIA (23 ARTICLES)	DESTINO (34 ARTICLES)
Categoria A Edeveniments Bauhaus	14 articles A1.1 = 01 A2.1 = 11 A2.2 = 02	05 articles A1.1 = 01 A2.1 = 01 A2.2 = 03
Categoria B Bauhaus com a referència de caire general	07 articles B1: 05 B2: 02	01 articles B1: 01 B2: 00
Categoria C Bauhaus com a referent	05 articles C1: 02 C2: 01 C3: 01 C4: 01	31 articles C1: 14 C2: 04 C3: 07 C4: 06
Categoria D Bauhaus com a escola d'art	01 articles	11 articles

Les categories A i B contenen majoritàriament articles de *La Vanguardia*, mentre que a les categories C i D són més freqüents en els articles de *Destino*. Aquesta classificació bé pot explicar la naturalesa de cada un dels mitjans: el primer, de tipus generalista, i el segon, més orientat a tractar temes culturals i, per tant, de manera més profunda i singular.

¹⁰⁵ És important dir que hi ha articles que responen a més d'una categoria.

Tota aquesta documentació ens porta a preguntar-nos qui escrivia aquests articles i, per tant, qui tenia certa informació i nocions sobre la Bauhaus. A la llum del que hem pogut observar fins al moment, de manera lògica, hauríem de distingir dos tipus de perfil diferenciat segons el mitjà. El perfil professional de qui escrivia a *La Vanguardia* el componien escriptors o periodistes, mentre que el perfil de *Destino* seria més específic, probablement compost per crítics d'art i professionals del sector, com ara artistes o arquitectes.

05.01.I.b. Els articulistes

Els articulistes que escrivien sobre la Bauhaus al llarg d'aquesta dècada a *La Vanguardia* eren Juan Ramón Masoliver, Luís María Anson, Tomás Salvador, Juan Cortés, Juan Perucho i Daniel Giralt-Miracle, la resta d'articles estan sense signar. Les firmes dels articles de *Destino* corren a càrrec d'Oriol Bohigas, Juan Perucho¹⁰⁶, Santiago Pey, Daniel Giralt-Miracle, Lluís Domènech amb Cristian Cirici, Baltasar Porcel i Ángel Zúñiga.

D'aquesta llista d'articulistes extraïem tres qüestions importants. La primera, tal com havíem imaginat, que els articulistes de *Destino* tenien una formació i un perfil professional més especialitzat per tractar, en profunditat, temes d'art i disseny; i, per tant, devien tenir un coneixement més extens i fonamentat del que era la Bauhaus i de la seva rellevància. La segona, que els dos mitjans comparteixen

¹⁰⁶ Hi ha dos articles publicats a la secció de Perucho que són rèpliques a alguns dels seus articles. L'article del 13 de juny 1964 és la resposta d'Alexandre Cirici Pellicer a l'article publicat per Perucho sobre el seu llibre *Art i Societat* titulat: *Sobre Arte y Sociedad*. L'article del 4 de novembre 1967 titulat: *Los carteles de <G.A.F.A.D>* és la resposta de Josep Artigas (1919-1991) a un altre article de Perucho. Aquests dos exemples mostren la importància de Perucho i el ressò dels seus articles en àmbits especialitzats barcelonins esdevenint un dels centres de debat sobre disseny a la ciutat comtal. Vegeu l'article de Calvera (2014:369-398) *La Conceptualització del disseny: l'aportació de Joan Perucho a l'indole de la gràfica en l'època fundacional*.

articulistes (veure taula 54): Juan Perucho, Daniel Giralt-Miracle i Àngel Zúñiga.

Tots tres col·laboren amb els dos mitjans i escriuen, al llarg dels anys 59-68, sobre temes i aspectes relacionats amb la Bauhaus. Els articles publicats a *Destino* examinen temes més específics, de més profunditat i, per tant, l'autor havia de tenir més coneixença del fenomen Bauhaus que els companys de *La Vanguardia*.

Taula 55. Relació dels articulistes i la seva formació					
LA	ARTICULISTES	PROFESSIÓ	ARTICULISTES	PROFESSIÓ	
V A N G U A R D I A	Juan Ramón Masoliver	Periodista, assagista i crític literari	Santiago Pey	Lexicòleg Dissenyador Industrial	D E S T I N O
	Luís María Anson	Periodista i Escriptor	Baltasar Porcel	Escriptor	
	Tomás Salvador	Escriptor	Lluís Doménec	Arquitecte	
	Juan Cortés	Escriptor i Crític d'art	Cristian Cirici	Arquitecte	
L V G + D	Juan Perucho	novel·lista, poeta, crític d'art i jutge	Oriol Bohigas	Arquitecte	
	Daniel Giralt-Miracle	Crític i historiador de l'art	Àngel Zúñiga	Crític d'Art	

La tercera qüestió que volem destacar és que, seguint amb la categorització proposada, Perucho és qui tracta amb més freqüència aspectes relacionats amb el disseny, ja sigui industrial o gràfic (incloent publicitat, fotografia), mentre que Daniel Giralt-Miracle i Àngel Zúñiga destaquen per fer referència a la Bauhaus com a escola d'art i disseny (taula 56, pàgina 188).

Ens preguntem també, ara que comencem a traçar la genealogia de noms rellevants que signen els articles al voltant de la Bauhaus, si tenen alguna relació amb alguna de les escoles d'art i disseny barcelonines. A la taula 57 (pàgina 189), es pot observar el tipus de vinculació existent. En els mitjans estudiats en el període 59-68, els professionals vinculats

a Eina i Elisava¹⁰⁷ apareixen amb més freqüència als mitjans que els professionals vinculats amb la Massana.

Taula 56. Relació d'artistes, mitjà i categories								
	LA VANGUARDIA				DESTINO			
Juan Perucho	25	juny	1967	B2	14	gener	1961	B1
	05	maig	1968	C4.	08	abril	1961	C1
	15	set	1968	A1.2./	13	maig	1961	C2
	A2.2				10	març	1962	C1 + C3
					27	juliol	1963	A2.2 + C1
					13	juny	1964	C1 + C3* (Cirici)
					06	març	1965	C3
					05	juny	1965	C1+C2 +D
					08	gener	1966	C4
					26	febrer	1966	C4
					17	des	1966	C4
					29	juliol	1967	C4 + D
					04	nov	1967	C4* (Artigas)
Daniel Giralt-Miracle	15	oct	1968	A2.1.+ D	12	febrer	1966	C1
	29	oct	1968	A2.1.	23	juliol	1966	D
					29	abril	1967	C3 + D
					08	juliol	1967	C3
					01	juny	1967	D
					24	agost	1968	D
					30	nov	1968	C1+C2+
								C3+C4+D
Ángel Zúñiga	publica a <i>La Vanguardia</i> durant el període 1968-1983				31	des	1966	D
					29	abril	1967	C1
					28	oct	1967	D

La causa d'això pot ser que la composició del cos docent de les dues escoles de nova creació (Eina i Elisava) pertanyen a una elit cultural i de classe més intel·lectual, que té més fàcil l'accés als mitjans de comunicació. En canvi, de l'escola Massana només hi apareix Santiago Pey que, malgrat la seva importància i influència en el desenvolupament del disseny industrial a Catalunya, només signà un dels articles. La percepció de tot plegat apunta que les dues escoles

¹⁰⁷ Abans d'iniciar el curs 1966-67 gran part del professorat d'Elisava va decidir no començar el curs per diferències ideològiques amb la direcció del CICEF. Aquest professorat, com veurem més endavant, va crear una altra escola, EINA. D'aquí s'explica la participació de professors a les dues escoles. Curiosament aquesta efemèride ens recorda a l'escissió de l'etapa primerenca de la Bauhaus, quan alguns professors i estudiants més d'acord amb els plantejaments acadèmics van abandonar l'escola.

privades ténen més presència als mitjans que la pública (municipal) de la ciutat:

Durant el franquisme hi havia hagut molt control ideològic per part del règim sobre l'ensenyament públic, i si bé en els anys setanta això havia evolucionat molt atès que els professors implicats també havien canviat amb el temps, a Llotja encara se'n sentien els efectes quant a organització i planificació docent. L'escola privada, en canvi, encara responia a projectes pedagògics que es volien innovadors, com de fet, ho va ser en el seu moment la posada en marxa de l'ensenyament del disseny a Barcelona. Almenys aquesta era la teoria estesa entre la societat barcelonina. (Calvera, 2001:93)¹⁰⁸

Taula 57. Vinculació d'artistes amb les escoles d'art i disseny de Barcelona		
NOM I COGNOMS	ESCOLA	TIPUS DE VINCULACIÓ
Santiago Pey	Massana	Professor
Baltasar Porcel	Elisava	Conferenciant i/o col·laborador activitats
	Eina	Professor
Lluís Doménec	Eina	Professor
Alexandre Cirici	Elisava	Fundador/Professor
	Eina	Fundador/Professor
Cristian Cirici	Eina	Professor
Daniel Giralt-Miracle*	Elisava	Conferenciant i/o col·laborador activitats Professor
	Eina	Professor
Oriol Bohigas	Elisava	Conferenciant i/o col·laborador activitats, col·laborador en les activitats del CICF i professor
	Eina	Professor

De moment, l'anàlisi de les dades ens aporta un seguit de noms que resulten cabdals per a la difusió de la cultura del disseny a Barcelona i creiem que també per a la difusió d'idees bauhausianes en el context de les escoles d'art i disseny de Barcelona. Observem com els articulistes dels dos mitjans, *La Vanguardia* i *Destino*, tenen incidència directa també en les escoles d'art i disseny de Barcelona. Els mateixos

¹⁰⁸ A. Elisava. (2001). *1971-2000. Escola de Disseny Bàsic. Miscel·lània*. Barcelona: Elisava Edicions.

professors que hi impartien la docència, amb les seves idees sensibles al món actual, a la modernitat i que saben en què consisteix el fenomen Bauhaus van ser els qui formen la primera generació de dissenyadors de la ciutat comtal: Santiago Pey, Daniel Giralt-Miracle, Joan Perucho, Oriol Bohigas, Cirici Pellicer¹⁰⁹.

Fins ara hem tractat quins noms d'entre els intel·lectuals de la societat barcelonina tenien nocions sobre la Bauhaus, però: Què en diuen de la Bauhaus i de les persones que la formen?

05.01.I.c. Els noms de la Bauhaus

Els noms propis de professors i/o ex-alumnes de la Bauhaus que apareixen en els mitjans¹¹⁰ són reiteratius i coincidents, i ens aporten una llista força acotada de l'experiència i trajectòria bauhasiana. Una altra observació interessant és que aquests noms eren dels experts que allora escrivien sobre les exposicions o monografies més freqüents. Així trobem que: Klee, Kandinsky, Bayer, Albers i Moholy Nagy, Schlemmer, també Feininger, residualment Itten, Muche i Marcks configuren el llistat estàndard de noms bauhausians. Però hi apareixen altres noms? Què expliquen els articles d'aquests noms propis? Per què és important destacar-los? En resum: Quins són els noms propis que hi apareixien més extensament i què s'explicava d'ells? A part de Gropius mateix, fundador de la Bauhaus, dos noms destaquen especialment per sobre dels altres: Breuer i Bayer. Probablement que aquests dos noms predominin indica un interès a mostrar una de les facetes de l'experiència bauhausiana, la de dos dels ex estudiants de talent, amb «aptituds artístiques modernes», i una trajectòria fora de la Bauhaus vinculada a Gropius amb qui comparteixen relació professional i

¹⁰⁹ Completariem el llistat amb Ángel Zúñiga que tot i que com a crític d'art no incideix de manera directa en les escoles d'art i disseny sí que aporta una gran influència amb les seves cròniques des de Nova York.

¹¹⁰ A partir d'aquest moment del text quan fem referència als «mitjans» estem agrupant els dos que hem consultat: *La Vanguardia* i *Destino*.

amistat¹¹¹. Malgrat que se suposa la brillantor i vàlua, els mitjans destaquen de manera general les seves aportacions, de Breuer, la seva cadira de tub continu i de Bayer, la dedicació a la tipografia i la publicitat. La imatge que projecten els mitjans és la de dos arquitectes dels quals se'ns parla amb qualificatius associats del tipus «genial», «figura clau de l'arquitectura moderna» o «cèlebre». De Breuer es destacava la seva amistat amb Gropius i Mies van der Rohe, les etapes del seu viatge migratori que el porta als Estats Units (igual que a Bayer) i, sobre el seu caràcter, es deia que era de vigorosa personalitat (molt en la línia del mite d'artista modern). Hi ha un fragment del crític Peter Blake especialment interessant:

[...] <es indudablemente debido en parte a Breuer-casi tan joven como aquellos a los que instruía e influía- que el <<evangelio>> de Harvard se extendió tan rápidamente y con tanta fuerza persuasiva. Pocas escuelas de grandes arquitectos han producido tantos excelentes discípulos en tan poco tiempo> (Perucho, 27 juliol 1963)

De Bayer es diu que fou alumne del taller de pintura mural de Kandinsky, i això consta tant a *La Vanguardia* com a *Destino*. Aquesta informació ens resulta, si més no, curiosa, per l'escassa relació amb les altres dades professionals que se solen destacar de Bayer: la dedicació a la tipografia, a la publicitat i que va exercir de conseller artístic o dissenyador de grans companyies.

En ambdós casos, considerem que les dades que tenim formen part del mite de la modernitat i que els situa entre els «súper artistes» o «super professionals», com podem inferir dels adjectius o qualificatius

¹¹¹ En aquest sentit cal recordar que Gropius és qui convidà a Breuer a donar classes a Harvard i també va ajudar Bayer en la seva immersió en terres nord americanes: «Poco después de su llegada a Estados Unidos, Gropius ayudó a emigrar a Breuer y a Herbert Bayer, que iban a hacer una larga y fructífera carrera en este país: Breuer como profesor y arquitecto; Bayer como asesor de diseño y director artístico de la agencia de publicidad J. Walter Thompson, así como de varias importantes empresas. Como siempre, el corazón de Gropius siguió aferrado a la práctica de la arquitectura, y en 1938 formó sociedad con Breuer, que también enseñaba en Harvard. La sociedad -una oficina de arquitectura- duró hasta 1941.» (Hochman,2002:379). Recordar també, que l'exposició del MOMA de l'any 1938, va estar organitzada per Gropius amb col·laboració amb altres membres de la Bauhaus: «En 1938 el museo [MOMA] alojó una exposición de la Bauhaus organizada por Gropius, su esposa y Herbert Bayer, ahora nuevos y agradecidos residentes en Estados Unidos.» (Hochman, 2002:380).

associats a aquestes dues figures: les referències a la seva joventut, a la personalitat d'aquests personatges, tan interessants i cèlebres. Amb aquesta idealització no fa sinó alimentar el mite de l'artista modern.

De Gropius es diu que és el fundador de la Bauhaus i, a més, és freqüent l'expressió: «el Bauhaus de Gropius». Se'n destaca bàsicament la seva tasca revolucionària, la seva visió creadora i la facilitat per a la innovació, en referència a l'arquitectura i també als ensenyaments gràfics. Iniciador d'una nova tradició arquitectònica (el racionalisme), es diu que relaciona l'art i la societat amb una marcada direcció industrial. Es destaca de Gropius l'intent per crear una societat del futur. Si en part ho aconsegueix és per posar-se al servei dels dirigents (poderosos), que li donen els mitjans per poder materialitzar les seves idees. Curiosament es relacionen els aspectes pedagògics innovadors (encara que no sabem quins) a través de la seva obra (i no del mestratge directe). Respecte a la pedagogia, es diu que Gropius instiga un canvi radical, dilatant la formació —impartida per professionals dedicats a la creativitat plàstica, l'*star system*, dels professors d'avantguarda—. També se'l qualifica de «mestre del racionalisme» i es considera hereu de l'escola de l'arquitecte C.C. Schinkel. També es diu que és amic de Breuer, a qui convida a treballar amb ell a Harvard. De la seva estada a Nord-amèrica es destaca que Harvard esdevingué, gràcies a ell, «un centre de creació viva». També es comenta la seva estada a Barcelona amb motiu de la reunió del CIRPAC.

Hi ha dos noms més que, pràcticament sempre, surten a la llista de noms bauhasians i que es tracten amb una mica de profunditat: Klee i Kandinsky. El tractament que en feien els mitjans era d'artistes i professors de la Bauhaus. Es publiquen articles sobre les seves exposicions monogràfiques, sobre els seus assajos, etc. De Kandinsky es deia que era professor del taller de pintura mural (i professor de Bayer), i en què consistien algunes de les seves classes; a grans trets, en la investigació de les línies de tensió (concretament, deu ser una

referència a les seves classes de «dibuix analític»). Se'n destaca també la influència com a referent teòric amb el seu llibre: *Über Geistige in der Kuns* i també es comenta com l'escola de Basilea modernitza i estructura els ensenyaments gràfics sobre el model creat, en part, per ell a la Bauhaus.

El tractament informatiu que es fa dels dos artistes, com en els casos anteriors, mostren la visió d'artista modern emfatitzant encara més el mite. Un exemple és l'ús de l'expressió: «*arrebataadora fuerza misteriosa y artística de Kandinsky*». A Klee se'l qualifica de precursor de la pintura moderna, com el «mag Merlí de Berna». També se'l qualifica de pintor de la Bauhaus que pertany a l'avantguarda pictòrica mundial. Aquí trobem una de les característiques bàsiques de la modernitat, el pretés universalisme. De passada —i també com en els comentaris associats a Gropius—, es parla de la seva tasca com a professor i es diu que introdueix aspectes pedagògics innovadors (no sabem quins) a través de la seva obra, però no del seu mestratge, és a dir, de la seva tasca docent.

Sobre els professors de la Bauhaus, hi ha altres curiositats per defecte, és a dir, per l'escassetat d'aparició o de tractament amb profunditat, donada la rellevància d'alguns professors en la història de la Bauhaus. Per exemple, la importància d'Albers la reivindica Daniel Giralt-Miracle¹¹² en un article titulat: *¿Es actual el Bauhaus?*, del 30 de novembre de 1968, a *Destino*, en què diu:

[...]quizás uno de los profesores más infravalorados de la Bauhaus, merece una mención laudatoria. Se ha demostrado históricamente que sus logros fueron más fructíferos que las más divulgadas teorías de algunos de sus compañeros. Su didáctica fue la más brillante. Transformó las diferentes y contradictorias componentes de aquella metodología -activismo pedagógico, expresionismo místico y constructivismo exagerado- en una sistemática coherente y operable en material de enseñanza. (Giralt-Miracle, 30 novembre 1968).

¹¹² Possiblement Giralt-Miracle coneix la didàctica d'Albers a través de les seves col·laboracions a l'escola HfG d'Ulm.

En el mateix article, Giralt-Miracle es fa ressò de la publicació del seu llibre *Interaction of colour*¹¹³. Però, curiosament, no es diu que Albers també va ser, com Bayer i Breuer, ex alumne de la Bauhaus i s'havia format al curs preparatori d'Itten.

Itten és, al nostre entendre, el gran oblidat dels mitjans barcelonins, tot i que, quan hi apareix, se li reconeix com a pròpia el que es diu que és la gran aportació pedagògica de la Bauhaus: el curs preliminar. En el mateix article Giralt-Miracle explica:

Está demostrado en la práctica que la auténtica filosofía didáctica del Bauhaus se reduce exclusivamente a su curso preparatorio. Para muchos este curso constituye la principal componente de la realidad educativa de la Escuela; es más, se considera como la más indispensable para la educación del diseñador. Este curso, planeado por Itten, comprendía el estudio particularizado de la «naturaleza», realizado sobre la estructura interna y las cualidades de las diversas materias. (Giralt-Miracle, 30 novembre 1968).

També es diu que té diferències ideològiques amb Gropius i que, per això, «plega abans d'hora». La resta d'informació sobre Itten és escassa: es destaca la seva tasca didàctica experimental vinculada al curs preliminar i que continua la seva tasca pedagògica a Zúric, a més de formar part de l'avantguarda pictòrica mundial; i poca cosa més, sobretot donada la dimensió de la seva aportació a la Bauhaus i a la pedagogia de l'art i del disseny que se'n deriva.

De Moholy-Nagy, també se'n parla breument. Aquest professor forma part de la llista de noms bauhasians, però no sabem gaires detalls de la trajectòria com a artista o docent. Quan se'n parla es diu que s'oposava als antics oficis i que amb d'altres membres de la Bauhaus es dedicà als ensenyaments gràfics que l'escola de Basilea s'ocupà de modernitzar.

¹¹³ La primera edició és de 1963 publicat per la Yale University. La primera edició en castellà no es publica fins l'any 1979 a Alianza Editorial dins de la col·lecció <Alianza Forma>.

També es diu que, juntament amb Albers, va assumir la direcció del curs preliminar i el va transformar en un curs d'investigació de la forma.

Del segon director de la Bauhaus Hannes Meyer (1928-1930), pràcticament no se'n diu res als mitjans barcelonins. L'únic apunt que se'n fa és per dir que succeeix Gropius en la direcció de l'escola. En el cas de l'article i de manera un xic més extensa, es diu que canvia el programa bauhasià i que va orientar la producció a la gran massa, a tota la població. Si de Meyer es diu poca cosa, els comentaris sobre la tasca de director de Mies van der Rohe (1930-1933) en l'etapa berlinesa de la Bauhaus són pràcticament inexistents. Ara bé, si que es fa referència al seu treball com arquitecte i se'l qualifica de «mestre del racionalisme» (com a Gropius).

De fet, el període berlinès de la Bauhaus queda poc reflectit en els mitjans de comunicació d'aquí, i això ens fa pensar que aquesta fase té escassa repercussió en el context barceloní dels seixanta. Aquest fet ens resulta especialment insòlit per dos factors: la tradició arquitectònica catalana racionalista d'abans de la guerra (GATCPAC) i la influència d'alguns arquitectes (Grup R) a Barcelona durant aquest període, i perquè en l'era Mies és quan la Bauhaus esdevé, realment, una escola d'arquitectura.

05.01.1.d. Els temes o titulars: una biografia barcelonina de la Bauhaus

Fins al moment, hem repassat qui parla sobre la Bauhaus i quins dels noms bauhausians es destaquen, però, quina imatge ens arriba de la Bauhaus com a escola? I com a moviment artístic o arquitectònic? Com seria una biografia barcelonina de la Bauhaus? Com podem classificar la informació que n'aporten els mitjans? Quines idees i temes ens semblen importants per configurar aquesta imatge barcelonina de la Bauhaus?

La nostra proposta s'elabora a partir de l'agrupació temàtica de les idees més freqüents aparegudes en la premsa sobre la Bauhaus que, posteriorment, concretem en tres titulars (veure annex 06). Cada un dels titulars engloba les idees sobre tres facetes de la Bauhaus: com a escola, com a proposta pedagògica i com a mite de la modernitat. La deconstrucció i posterior reconstrucció de les idees que apareixen en els mitjans configuren el que hem anomenat «la biografia barcelonina de la Bauhaus».

05.01.I.d1. Titular 01: La famosa escola de vida agitada

Definitivament la Bauhaus és famosa i cèlebre. Escola fundada i dirigida per Walter Gropius a Weimar. Es trasllada a Dessau i, finalment, a Berlín on els nazis la tanquen. A més de Gropius, la dirigeixen dues persones més: Hannes Meyer i Mies van der Rohe. Podem qualificar la vida d'aquesta institució d'agitada i atzarosa, que transcorre entre discrepàncies i fortes discussions, tant internes com externes. De les internes es pot destacar el debat sobre la conveniència d'ensenyar història de l'art per considerar que entorpeix l'activitat creadora i creativa. Les discussions externes es deuen sobretot a dues causes: les polítiques (recordem, a més, que l'escola, molt controvertida, va ser clausurada pels nazis) i les de gust d'època (debat entre l'estètica i la funcionalitat).

Així doncs, és ben clar que no es pot parlar d'una Bauhaus uniforme; l'escola alemanya es caracteritza per tot el contrari, per materialitzar una successió de pedagogies innovadores i d'idees que emmarquen els tres períodes de la seva existència (per establir-los es poden considerar les diverses seus, així com els seus directors) en què s'hi fan multitud d'activitats. Sense tenir tot això en compte, no podríem valorar la seva dimensió com a escola (cèlebre, famosa, revolucionària).

La Bauhaus va ser capaç de concentrar «las fuerzas vivas del movimiento» i integrar en el seu cos docent l'*star system* de l'avantguarda europea. És l'escola que forma alguns artistes, com Hans-Jean Arp i influeix en l'obra de molts altres, per exemple, en la de Wols.

En el seu manifest fundacional es declara la intenció d'unir de manera harmoniosa totes les arts: arquitectura, pintura i escultura. En aquell moment fundacional, 1919, la Bauhaus resultava una escola retrògrada¹¹⁴, perquè pretenia un retorn a l'artesania i als oficis. Sota la influència de l'artista holandès Theo van Doesburg, l'any 1923, la Bauhaus canvià la seva orientació cap a la industrialització, i sota la direcció de Meyer es fa una reforma en el pla d'estudis que consistia a vincular la producció d'objectes de disseny amb les masses.

El llegat de la Bauhaus se sent viu encara avui i les seves propostes influeixen avui dia en artistes i arquitectes; de fet, la idea o model d'escola continua viu als EUA i en alguns punts del continent europeu (de manera residual). La Bauhaus es va debatre, durant la seva agitada vida, entre «los remilgos estéticos o artísticos» i la funció utilitària pròpia de l'enginyeria. Aquesta disjuntiva encara perviu en la majoria d'escoles de disseny dels nostres temps, com en l'escola d'Ulm, la més important des del tancament de la famosa Bauhaus.

05.01.I.d2. Titular 02: La clau pedagògica per a la renovació de l'art

L'encert de la Bauhaus va ser considerar la pedagogia com un element clau per a la renovació de l'art. Gropius va voler reformar en profunditat la pedagogia de les arts i els oficis mitjançant una formació pacient en mans de professionals avesats a les tasques o activitats plàstiques.

¹¹⁴ «Retrògrada» és l'únic adjectiu que podem considerar amb connotacions negatives que hem trobat al llarg de la lectura de tots els articles de premsa tant de *La Vanguardia* com de *Destino* del període 1959-1968.

A partir de la Bauhaus neixen nous oficis en relació amb les arts i les artesanies, i se la pot considerar la precursora de les escoles de disseny. Podem relacionar els moderns estudis gràfics de l'escola de Basilea amb els ensenyaments gràfics bauhausians impartits per Gropius, Kandinsky i Moholy-Nagy.

Si la Bauhaus és encara una escola cèlebre i famosa, la seva aportació més important i mundialment coneguda, el curs previ d'Itten, també ho és. Aquest curs és l'autèntica aportació a la pedagogia de la Bauhaus i es considera indispensable per a l'educació del dissenyador. El curs d'Itten i l'organització per tallers configuren els elements renovadors i més autèntics de la pedagogia de la Bauhaus. El seu programa d'educació sensual es basava en l'entrenament manual i tècnic i s'orientava a l'activitat creadora, especialment a l'arquitectura¹¹⁵. Allí es feien treballs pràctics i experimentals que van establir un punt de partida per al desenvolupament de la producció industrial i manual, i també s'alliberaren l'expressió i la creativitat, tot afavorint el desenvolupament de personalitats lliures i actives.

També es fomentava el coneixement intel·lectual i emocional, tant la teoria com la pràctica, per mitjà de la lectura i dels treballs. La Bauhaus és encara un exemple d'investigació científica, com en el cas de la tipografia, en què s'apliquen normes matemàtiques per a la creació de lletres i que constitueix, també, la base del racionalisme. La Bauhaus és una tradició redescoberta, un programa pendent de realitzar.

05.01.I.d3. Titular 03: El mite de la modernitat

És un moviment? És un moment de renovació? És una actitud? És una estètica? Un precedent? La Bauhaus és tot això i més: moviment,

¹¹⁵ Tot i que no hem pogut contrastar l'interés d'Itten per qüestions arquitectòniques.

actitud, la base del racionalisme, un precedent en el camp de les arts i el disseny, l'encarnació d'un esperit d'època en contra d'allò fals i sense funció. També és un famós moviment d'avantguarda germànic del primer terç del segle XX de la República de Weimar, que persegueix la renovació de l'arquitectura i de l'art. Fonament de l'art contemporani i de gran transcendència per a la seva renovació, la Bauhaus és una actitud de futur i de transformació continua per adaptar-se als canvis que sorgeixen de la interacció entre l'art, l'artesania i l'art industrial. És la resposta amb ànima a les transformacions que suposen les innovacions tècniques de la societat i representa la incorporació de les bases racionals de la investigació científica en l'àmbit de les arts, per exemple, en l'àmbit de la tipografia.

El seu director, Walter Gropius, mestre del racionalisme (també ho és l'altre director de la Bauhaus, Mies van der Rohe) treballa per un nou prototipus de societat de futur; ho podem comprovar en l'aportació que fa a l'arquitectònica bauhausiana, que canvia substancialment el model de societat i el paper de l'artista. El projecte de la Bauhaus, dissortadament, no es pot arribar a desenvolupar en el seu temps per la persecució nazi.

La Bauhaus és una tradició que s'ha redescobert, un projecte pendent de realització. Els objectes que s'hi van produir continuen sent formalment actuals, però allò que fa que l'esperit de la Bauhaus encara avui sigui vigent és la seva perspectiva humanista.

05.01.1.d4. La biografia barcelonina de la Bauhaus

La primera observació que podem fer sobre la biografia barcelonina de la Bauhaus és que la imatge que en tenim concorda amb la de les fonts teòriques que la tracten. És a dir, sembla que hi ha un discurs estàndard que explica què és la Bauhaus, quins noms són els més destacats i, fins i

tot, es coincideix en assenyalar els motius pels quals són destacats. L'experiència bauhasiana ve filtrada pels estudis que se n'han fet, la seva imatge està estudiada, els factors i les informacions o fets que trascendeixen la vida de l'escola (1919-1933) estan curosament seleccionats:

Después de definir a la Bauhaus como modelo de una modernidad de orientación estética, Barr parecía reacio a admitir la deriva antiestilística que la institución había iniciado bajo la dirección de Meyer. Gracias a su correspondencia con Feininger, Barr siguió estando informado de lo que ocurría en la Bauhaus. Sabía perfectamente que Meyer había sido director de la entidad durante más de un año y que a Gropius ya no se le veía por allí. No obstante, en su conferencia sobre la Bauhaus Barr presentó a Gropius como el «genio rector de la escuela y como uno de [sus] principales ejecutivos». Criticó enérgicamente el utilitarismo de Meyer por su falta de interés en la «belleza formal» y presentó al arquitecto suizo únicamente como miembro del departamento de arquitectura de la entidad. Este erróneo énfasis no habría tenido ninguna importancia si Barr no hubiera sido nombrado en junio nuevo director del nuevo Museum of Modern Art neoyorkino, cargo que infundió a sus convicciones el caché y la autoridad que Estados Unidos concedía a los fundadores del Museo Rockefeller. Después Barr basaría la organización y la filosofía del museo en su percepción de la Bauhaus. (Hochman, 2002:356).

La Bauhaus als Estats Units va acabar sent un «producte» que exemplificava els valors de la modernitat. El propi Gropius contribuï a crear-ne aquesta imatge més estètica que ideològica i afavorí que certes idees i certs personatges tinguessin més transcendència que altres. En canvi, les persones que entraven en conflicte amb ell (Itten, Meyer) han tingut una presència residual, tant en les exposicions, conferències i textos en què Gropius participava. El «producte Bauhaus» dóna una imatge compacta i coherent que elimina qualsevol signe de deriva o caos, una imatge que copsa només una de les facetes bauhasianes: el racionalisme, l'ordre i l'equilibri entre la funció i l'estètica. Tot i aquesta imatge que van pretendre donar, els mitjans també parlaven d'aquesta part caòtica.

Considerem que el tractament de la informació sobre l'escola pretén perpetuar el mite de l'artista modern. Recordant els mites de l'art

modern de Clark (1996)¹¹⁶, podem identificar-los tots, en major o menor mesura, en la manera com es tracta la Bauhaus i els seus components:

- L'art té valor en si mateix.
- L'art és un llenguatge universal
- Les obres d'art es poden estudiar fora del seu context.
- Hi ha un Art (amb majúscules) i un art (en minúscules).
- L'art és interpretable per experts en art.
- Tot tipus d'art és interpretable des de paràmetres occidentals.
- El model de l'artista és el geni (en masculí) que treballa al seu estudi.

Podem dir, doncs, que la societat està plenament immersa en els paràmetres de la modernitat i que la concepció de l'art i de l'artista es desprèn de la manera com es presenten aquests temes en els mitjans. Ara bé, a mesura que hi ha més dades i un coneixement més veritable sobre la Bauhaus (l'arxiu Bauhaus s'obre l'any 1960 a la ciutat de Darmstadt), i que la societat es transforma en una societat de consum —i no només industrial—, es comencen a qüestionar algunes de les idees modernes.

La Bauhaus, «origen de l'art i la pedagogia modernes» es posa també en el punt de mira. Rubert de Ventós, en la conferència al Col·legi d'Arquitectes amb motiu de l'exposició Bauhaus de 1968 a Barcelona ¹¹⁷ diu: «[...] tanto sus objetivos estéticos como su método han sido fuertemente y duramente criticados últimamente. Pero a pesar de ello, creo que la Bauhaus es la gran revolución del Arte en este siglo.» (1968:2). De Ventós continua exposant que cada canvi històric i econòmic afecta la sensibilitat estètica i fa variar la percepció i l'actitud

¹¹⁶ El mites de Clark els trobem a Acaso (2009:102-103) i n'hem fet referència al marc teòric.

¹¹⁷ Hem tingut l'oportunitat de consultar la transcripció de la conferència a l'arxiu del Col·legi d'Arquitectes de Barcelona. El document no estava registrat i faltava una pàgina. Inferim que es tracta d'aquesta xerrada per la coincidència de contingut i perquè en l'article del 13 de novembre de 1968. La Exposición en el Colegio de Arquitectos. Conferencias y proyección de documentales los días 14 y 15. (S/A) s'informa de la conferencia del 14 de noviembre a les 17.30 de la tarda del doctor Xavier Rubert de Ventós amb el títol «La "crisis" actual de la Bauhaus».

davant la producció artística (1968:4). Afegeix que: «[...] estamos criticando el Bauhaus porque en cierto modo podemos ya no plantearnos o renegar el Bauhaus, es porque esto indica que cualquier diseñador, cualquier arquitecto -no hablará del Bauhaus, sino porque actúa simplemente desde el Bauhaus. Y nada más.» (1968:36).

El discurs resulta especialment significatiu perquè indica que la tradició bauhausiana ja està del tot integrada en la comunitat artística (no gosem fer-ho extensiu al gruix de la societat). Així doncs, la crítica ¹¹⁸, respon a dos factors: el canvi evident de moment cultural i la integració de les aportacions de la Bauhaus en bona part de la comunitat artística, que entra en crisi per les transformacions de la societat.

La pregunta que dóna títol a l'article de Giralt Miracle del 30 de novembre de 1968, *¿Es actual el Bauhaus?*, il·lustra perfectament la situació de la societat barcelonina, que ja coneix el fenomen Bauhaus i se sent preparada per superar-lo.

05.02. LA BAUHAUS A LES ESCOLES D'ART DE BARCELONA [1959-1968]. MASSANA, ELISAVA I EINA

Aquest apartat té com a finalitat estudiar com s'incorporen les idees pedagògiques i didàctiques de la Bauhaus en cada una de les escoles d'art i disseny de Barcelona: la Massana, Elisava i Eina. Així doncs,

¹¹⁸ Un exemple de les revisions i crítiques a la Bauhaus a partir de l'any 1968, és el llibre de Corazón, A. (ed) (1971) *bauhaus*. «Sométicas a revisiones parciales, cuando no grotescas, la Bauhaus ha sido desvinculada de su lugar histórico para devenir testigo milagrero de un racionalismo sospechoso [...] Conjurar tanto el fantasma de una Bauhaus izquierdista, como el de una Bauhaus que haría converger sobre sí todas las <virtudes> del Movimiento Moderno, es la condición ineludible de un posible planteamiento crítico. Condición hasta ahora eludida, sin embargo, en la medida en que las contradicciones concretas de la Bauhaus no han sido resueltas aún.» (COMUNICACIÓN, 1971:9). En aquesta compil·lació d'articles trobem també les aportacions de Tomás Maldonado, director de la HfG d'Ulm, molt crític amb la Bauhaus: "Con frecuencia sucede que cuando una realidad es demasiado rica o compleja -y la realidad de la Bauhaus siempre ha sido así- la fábula llega en su ayuda para hacerla más fácilmente legible. A través de una intervención simplificadora de norma no muy util, la realidad se transforma en una elaboración mítica, legendaria.» (Maldonado, 1971:175)

presentem quines idees bauhausianes arriben al context barceloní, del qual estudiem: el context social, els noms o personatges rellevants, l'organització i la documentació disponible. A continuació passem a exposar els resultats de l'anàlisi de dades. Tot això ens permetrà copsar una instantània del moment fundacional de la idea moderna de disseny a Barcelona i com arriben i si s'apliquen (si van arribar a inserir-se) les idees bauhausianes en les escoles d'art i disseny de la ciutat.

05.02.I. La Massana

L'Escola Massana es funda l'any 1929. Instal·lada originàriament a la seu del FAD, recull les idees noucentistes de Francesc Galí, assajades a l'Escola Superior de Bells Oficis de la Mancomunitat de Catalunya (1914-1924). Les classes es desenvolupen de 19h a 21h i la formació consisteix en el dibuix d'elements del natural i la seva estilització. La formació és àmplia i no es fa una divisió artificialiosa entre les arts liberals i les aplicades. L'art és considerat com un tot orgànic i el paper de la tècnica és vist com a part dels processos artístics que ajuden a desenvolupar amb tota llibertat les aptituds dels alumnes.

No és fins l'any 1935 que la Massana es trasllada a l'antic Hospital de la Santa Creu. Després de la Guerra Civil es continua amb la filosofia de formar nois i noies de la ciutat en l'estudi dels oficis i l'art, tot i que la relació amb l'Ajuntament en època franquista deixa un pòsit d'escola retrògrada (veure imatges 29 i 30), encara que, com ja hem explicat, la Massana és l'hereva de les idees pedagògiques progressistes de Francesc Galí.

Durant la dècada dels seixanta¹¹⁹, s'engegà en la Massana la secció de plàstica publicitària, amb tres especialitats: decoració publicitària, il·lustració publicitària i cartellisme. L'any 1963, Santiago Pey¹²⁰ (1917-2001) impulsà la secció de disseny industrial i, entre els anys 1963 i 1966, s'hi inicià l'especialitat de disseny gràfic i d'interiors. Des de l'inici de les seccions dedicades al disseny, es pot considerar l'Escola Massana com dues escoles: la tradicional d'arts i oficis i l'emergent escola de disseny. A final dels anys 70 i inici dels 80, aquesta separació es fa més clarament visible, però hem de remuntar-nos als inicis de la introducció del disseny a la Massana.

Com expliquen Prieto i Vidal (veure annex 04) als anys 70 sota la direcció de Miralles, es replicà el model de la secció de disseny a la resta de l'escola i, a més, va ser el moment en què es redescobrí la Bauhaus:

XV: Si de fet, a mi em col·loca [Miralles] com a responsable d'aquest primer curs bàsic, amb aquesta idea, la idea que sigui un curs bàsic, que és molt diferent d'un curs preparatori.

De fet a disseny jo vaig viure el pas dels preparatoris al bàsic perquè a disseny hi havia, com a tot arreu, dos preparatoris, hi havia un preparatori i un selectiu... o no sé com es deia. Sortia; un, dos i tres i un d'especialitat. Llavors aquí el primer que vam fer va ser passar a un i després a cap. Perquè veiés clarament que el preparatori no servia per a res, no preparava, o sigui, és un curs que genera un tipus de coneixement que no et porta enlloc. En canvi, en el moment que comencem a introduir els conceptes de *projecte de creació*, a primer curs, d'entrada, que és la idea del bàsic, i el concepte de *material*, de *procés*, llavors va canviar l'estructura. Ja et dic, això és al 72, 73.

¹¹⁹ La data exacta resulta difícil d'establir, en el document: Evolució de les matèries a l'Escola Massana (veure Annex 07b) es diu que el curs 58/59 es comença a parlar de disseny gràfic a l'escola (p.7) i que no és fins al curs 60/61 que apareix il·lustració publicitària (p.8). Mentre que a l'entrevista amb Prieto i Vidal (Annex 04): "JP: Som la primera escola d'arts i oficis d'Espanya que introdueix el disseny gràfic sota el nom de gràfica publicitària.XV: L'any 59 [...] JP: L'any 59 van ser els primers cursos de gràfica publicitària. XV: Si al 59-60 i el Pey al 63. La primera promoció de disseny industrial és del 63-64." (2013:13)

¹²⁰ Santiago Pey i Estrant (1917-2001) Mestre i impulsor de la formació del disseny a Barcelona. <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000170%5C00000088.pdf> [Data de consulta: 20 maig 2012].

BS: Has comentat que quan Miralles entra com a director, ja es troba que la part d'Industrial ja funciona així.

JP i XV: A Industrial i Interiors.

XV:... ja funcionava així...

BS: Llavors ja hi havia alguna persona que ja estava pensant o ja estava introduint aquesta manera de fer...

XV: Abans d'això estava Santiago Pey que, en els anys 70, encara manté la idea de preparatori fins al 70 o així; i el que passa és que ell obra la decisió al claustre. El claustre d'aquella secció -que érem 12 o 14 professors- no és un claustre immens, és un claustre petit; i aleshores allà es crea un sistema de funcionament molt democràtic, molt obert, en què hi havia la comissió pedagògica i la comissió operativa. La comissió pedagògica és la que, precisament a base d'investigar sobre pedagogia i sobre disseny, transforma..., descobreix la Bauhaus, per entendre'ns, o redescobreix la Bauhaus. Jo estava en aquella comissió. Vull dir que jo era allà quan estava passant tot això. I puc assegurar això... Vam descobrir Vygostky, vam descobrir moltes coses, bé descobrir[...]

Als anys 70, la incorporació dels cursos bàsics inspirats en els preparatoris de la Bauhaus ja han arribat a Barcelona. Així doncs, a la dècada dels 70 i 80 ja es té coneixement conscient de l'experiència bauhausiana a la ciutat comtal; i estem informats, en part, de com arriben i com s'integren aquestes idees a la Massana de la mà d'una comissió pedagògica encarregada d'investigar innovacions pedagògiques. Però, hi ha rastre d'idees bauhausianes en la pedagogia de la Massana d'aquesta època (1959-1968)? Què ens diuen els documents?

05.02.1.b. La Massana. Anàlisi documental

L'anàlisi documental de la Massana està plantejat en dues parts. La primera es centra en l'anàlisi dels fulletons publicitaris que produeix l'escola dins del període estudiat, entre els anys 1959 i 1968. Fent-ne el seguiment visual i textual es pot estudiar com es va transformant l'escola en pràcticament una dècada. La segona part focalitza l'anàlisi en els plans d'estudi de disseny i decoració i de plàstica publicitària, del curs 1964-65.

L'anàlisi dels fulletons¹²¹ ens mostra com evoluciona i es transforma l'escola Massana de l'any 1959 fins el 1967¹²². De les fitxes d'anàlisi (veure annex 08a) ens centrarem en algunes de les dades que són del nostre interès.

El nom de l'escola varia al llarg d'aquests anys: en els fulletons dels anys 1959 fins al 1964 aproximadament el nom que consta en els fulletons és *Conservatorio Municipal de Artes Suntuarias «Massana»*. L'any 1965 el nom de l'escola canvia a: *Escuela Massana. Centro Municipal de Enseñanzas Artísticas*. En només sis anys, el canvi de nom de l'escola ens resulta especialment significatiu. El primer nom connota una concepció dels oficis molt tradicional; l'atenció recau en el concepte *conservatorio* i *artes suntuarias*, una nomenclatura arrelada a la tradició dels oficis, mentre que el nom informal de l'escola, Massana, hi té un paper residual. El segon nom centra l'atenció justament en el nom de l'escola: Massana, i hi ha dues substitucions, la del mot *conservatorio* que canvia per *centro* i la de *suntuarias*, que canvia per *enseñanzas artísticas*, un terme més ampli que pot englobar tant les belles arts com les arts i oficis.

El canvi de nom comporta certa modernització de la institució que implica una voluntat integradora de totes les vessants o disciplines artístiques¹²³. Aquest canvi coincideix amb el Decret 1987/1964, del 18 de juliol. En una carta de l'alcalde de Barcelona (veure annex 09) es demana que els estudis de Massana tinguin un reconeixement oficial:

¹²¹ Es poden veure els fulletons en suport digital. L'annex 08a conté les imatges, i l'annex 08b, conté les fitxes d'anàlisi.

¹²² L'anàlisi de l'últim fulltò dels que disposem que entren dins del període d'estudi (1959-1968) és de l'any 1967.

¹²³ Es pot establir una vinculació entre els canvis de noms de la Bauhaus, que d'una escola d'arts i oficis passa a ser una institució d'estudis superiors a la seva seu de Dessau; i, el canvi de nom que experimenta la Massana, una escola d'arts i oficis que comença a esdevenir un centre amb una mirada més àmplia i actual.

Que tanto el Patronato, como la Dirección y el Claustro de Profesores del Centro han estimado de antiguo la conveniencia y aun la necesidad de dar validez oficial a los estudios cursados en el mismo y facilitar con ello a sus alumnos la posibilidad de obtener un Título oficial, expedido por la correspondiente Autoridad académica. (annex 09).

Més endavant s'afegeix:

Que, asimismo, Claustro, Dirección y Patronato, por considerar que también en este grado de la docencia cabe aplicar el criterio que permite la variedad dentro de la unidad, según prevé el artículo segundo del Decreto antes mencionado, estiman la necesidad de que esta Escuela, a semejanza de otras de similar carácter, alcance el fin propuesto en el párrafo anterior, sin pérdida de su fisonomía tradicional y sin detrimento de su particular ordenación didáctica (fruto de casi cuarente¹²⁴ años de experiencia y fundamento de su peculiar personalidad) aunque siempre, claro está, sobre el supuesto de no dejar de ajustarse además, a lo que establecen las disposiciones vigentes. (annex 09).

Observem que l'organització de l'escola i la percepció que se'n té (tant des de la institució com de fora) depenen, en part, del nom i les titulacions que pugui oferir. En aquest moment, l'any 1965, la Massana ja competeix amb Elisava, que es crea l'any 1961, i amb la Llotja, l'altra escola d'arts i oficis de la ciutat, la més antiga de Barcelona (1775).



Imatge 31. Fulletó 30è aniversari Escola Massana, 1959

En el fulletó commemoratiu dels trenta anys de l'escola (1929-1959) s'explica la trajectòria de la Massana i es repassen alguns aspectes que considerem necessaris destacar, com per exemple, l'objectiu fundacional de l'escola, que consisteix en fomentar l'ensenyament d'arts

¹²⁴ “cuarente”, en la transcripció suposem que es vol dir “cuarenta”.

sumptuàries i decoratives: «[...] en particular la de aquells oficis artístics cuya tradició artesana amenaçava perdre, bien por falta de ensenjanza, bien por la influencia de una industrialización técnica cada vez mayor» (annex 08a). Observem que la finalitat de l'escola era més aviat conservadora perquè la seva creació responia a una reacció davant el risc que suposava la industrialització, cada vegada més present en la societat. L'escola pretenia mantenir vives les tradicions vinculades als oficis que s'estaven començant a perdre.

De la pedagogia (es fa un balanç dels trenta anys d'existència), en destaca el prestigi del professorat i es diu que:

[...] ha sabido perfeccionar capacidades artesanas y aun desvelar numerosas vocaciones artísticas superiores, no sólo en el ejercicio de las técnicas de su enseñanza sino también en el campo de la decoración en general, de las artes puras, especialmente la pintura y escultura, y aun preparando la sensibilidad de alumnos que luego descollaron en el campo de la crítica, de la investigación artística o de la creación literaria. (annex 08a)

Aquest fragment denota la concepció de l'art de la societat de l'època. Observem que s'estableix una jerarquia entre les «arts superiors» o «pures» (pintura i escultura) i «l'exercici de les tècniques» o de l'ofici. Seguint amb la lectura, es considera que els estudis de dibuix i modelat, de geometria i perspectiva, de tècniques i estils a través de la Història de l'art són essencials en els primers cursos formatius. Els estudis de formes naturals, estilització i decoració i primer contacte amb tècniques escolars completen el programa: «[...] y ayudan al alumno a concretar y definir su vocación futura» (annex 08a). Aquest últim comentari ens recorda molt la Bauhaus; tanmateix podria tractar-se d'una dinàmica tradicional de les escoles d'arts i oficis; de fet, és lògic pensar que és necessària una formació inicial per poder triar una especialitat, així doncs, no hi podem inferir una relació.

L'especialització a la Massana es completa al llarg de sis cursos, fins al grau de perfeccionament, que engloba Dibuix del natural, Anatomia, Pintura i Modelat, classes de Decoració i realització de projectes, i Estudis d'història de l'art, que ajuden a assolir la «plena formació artística». Si no fos per la part tècnica, la formació en la Massana seria similar a la d'una acadèmia de belles arts.



Imatge 32. Fulletó Massana [1960-62]

En els fulletons datats aproximadament entre els anys 1960 i 1964 (imatges 32, 33 i 34), apareix per primera vegada, en la llista d'ensenyaments tècnics, el terme *Plàstica publicitària*. Aquests tres tríptics resulten més informatius que els anteriors i expliquen més àmpliament les activitats de l'escola i la seva organització i, a diferència dels precedents, no inclouen cap fragment que faci referència a la història de l'escola.

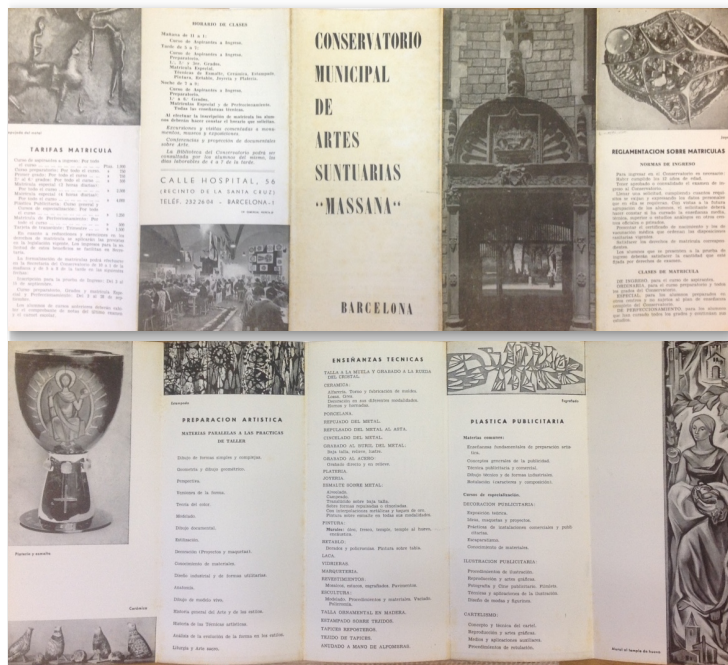
Observem que l'oferta formativa es va organitzant de manera més concreta, fins arribar a dividir-se en dos blocs o seccions: preparació artística i Arts aplicades, entre les quals trobem *Plàstica publicitària* que consta de matèries com la Decoració publicitària, la Il·lustració publicitària, el Cartellisme i el *Film* publicitari. El fulletó inclou també la tarifa anual, 1500 pessetes per tot el curs

Queda ben clar que el nou concepte va prenent progressivament més protagonisme i que, en general, l'oferta de l'escola es sistematitza. El

curs 1963-64 la secció de *Plàstica publicitària* apareix ja com un bloc de contingut autònom en què s'indiquen les matèries comunes i els cursos d'especialització en Decoració publicitària, Il·lustració publicitària i Cartellisme.



Imatge 33. Fulletó Massana [1962-1963]



Imatge 34. Fulletó Massana [1963-1964]

Cal apuntar que l'any 1956 mor Miquel Soldevila (1886-1956) el llavors director de la Massana i que el substitueix Lluís M. Güell (1909-2001), que la dirigí fins l'any 1976.

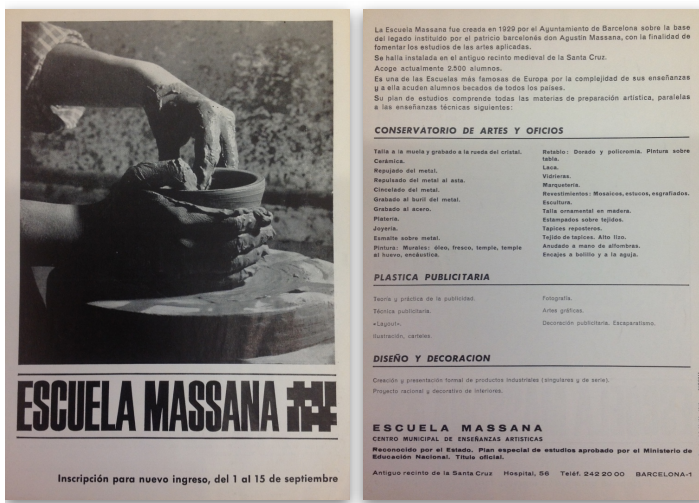
Aquest pintor i decorador que, fins aquell moment, no tenia cap vinculació amb l'escola és qui n'inicia la seva reestructuració amb noves especialitats tant de les arts i oficis com de les arts gràfiques o el disseny:

XV: A més a més el Güell va pensar en les belles arts i va introduir pintura i escultura, va pensar en la necessitat d'introduir disseny. Ell no en sabia de disseny, va anar a buscar al Pey, que el Pey és una figura indiscutible del disseny a Catalunya. Per gràfic va anar a buscar al Giralt-Miracle, el pare, el va ajudar...va crear la secció però no va voler fer classe. És quan va posar l'Ariño. La ideologia de la secció de gràfic és del Ricard Giralt-Miracle. Però el Ricard Giralt-Miracle va dir que no, que ell no era pedagog i que no volia treballar en una escola, no perquè tingués algun problema amb la Massana sinó perquè ell no volia fer de mestre.

JP: Som la primera escola d'arts i oficis d'Espanya que introdueix el disseny gràfic sota el nom de gràfica publicitària.

XV: L'any 59.

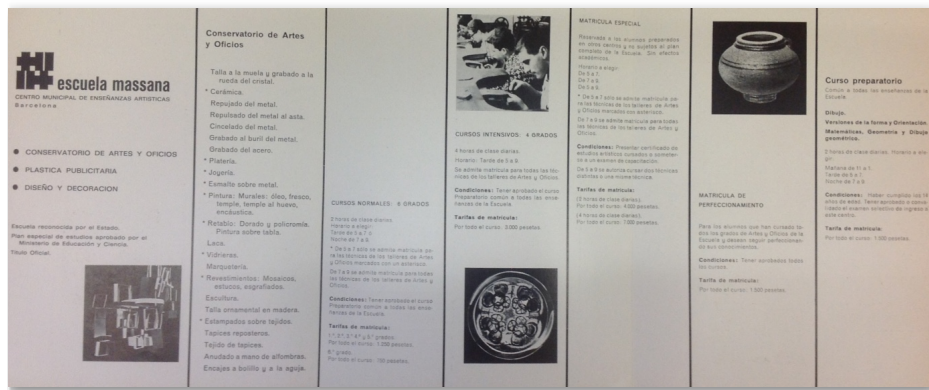
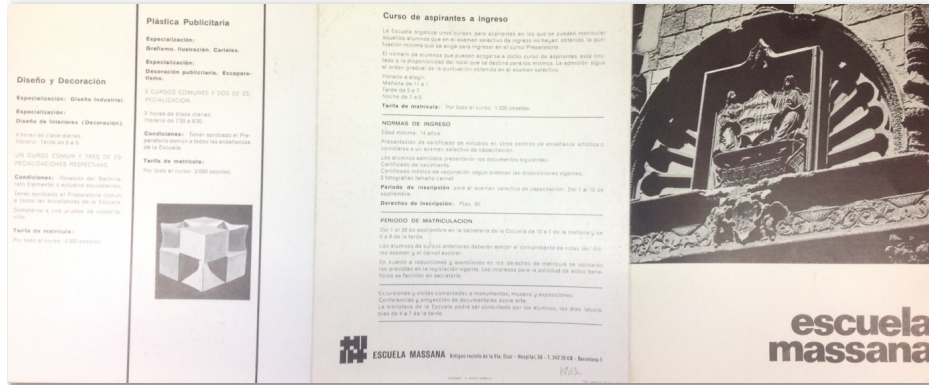
En aquest fragment d'entrevista es pot observar com dos dels noms que ens resulten coneguts per l'anàlisi dels mitjans que hem fet anteriorment, apareixen com a impulsors de les seccions de disseny de la Massana. Concretament; Santiago Pey, per a la secció de disseny industrial, i Ricard Giralt-Miracle (el pare de Daniel Giralt-Miracle que escriu tant a *La Vanguardia* com a *Destino*) com a impulsor de la secció de gràfic.



Imatge 35. Fulletó Massana, 1965

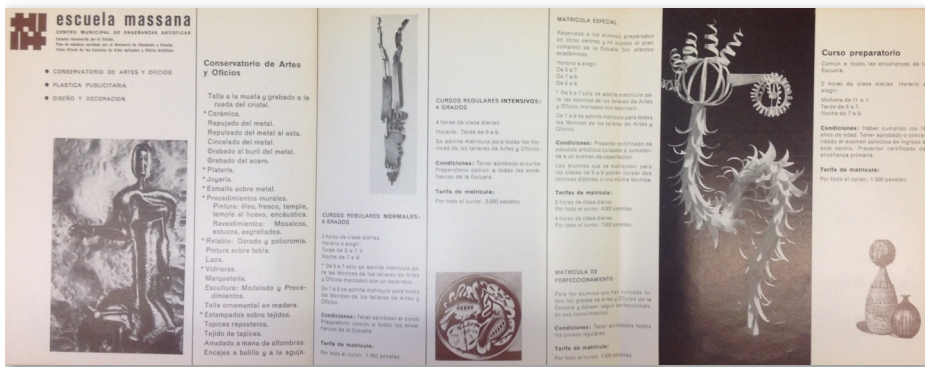
El fulletó de l'any 1965 suposa una modernització de l'escola, ho observem clarament en el disseny i la presentació de l'oferta de l'escola que s'estructura en tres blocs o seccions: *Conservatorio de artes y oficios* on s'inclouen els ensenyaments més tècnics vinculats als oficis tradicionals; *Plástica publicitaria* on s'especifiquen les assignatures

impartides: Teoria i pràctica de la publicitat, Tècnica publicitària, *Layout*, Il·lustració i cartells, Fotografia, Arts gràfiques, Decoració publicitària i escapatisme; i un tercer bloc de *Disseny y decoració* on s'inclouen les assignatures següents: Creació i presentació formal de productes industrials (singulars i de sèrie).



Imatge 36. Fulletó Massana [1966]

El fulletó de l'any 1966 (la data és aproximada) suposa un retorn al format tríptic amb un disseny més modern. S'utilitzen filets que reforcen l'espai visual per a cada apartat. Les seccions que consten són les mateixes seccions o blocs que en el fulletó anterior. En aquest cas, s'aporta més informació incorporant també els cursos, la seva durada i, també, el seu preu anual.

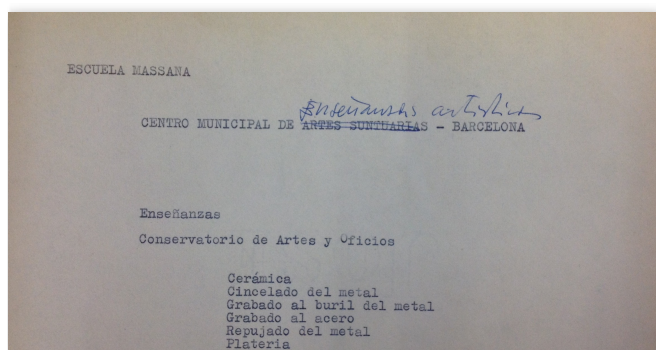


Imatge 37. Fulletó Massana, 1967.

L'últim fulletó analitzat, de l'any 1967, continua la línia del fulletó anterior, no és tan arriscat en l'ús de filets, però encara els conserva i els blocs de contingut no varien.

Pel que fa a les imatges (i la imatge general que se'n pot desprendre), els dos primers fulletons utilitzen una xilografia (curiosament com en el manifest fundacional de la Bauhaus). Una tècnica tradicional que representa l'oferta formativa de Massana. Entrats en la dècada dels seixanta ja s'empren fotografies per il·lustrar i fer publicitat de l'escola. Hi ha tres tipus d'imatges, les introductòries: porta de l'escola (en pla general o en algun detall), les que mostren les instal·lacions i estudiants treballant en les ocupacions de l'escola i, per últim, les mostres de treballs. Si ens fixem en les imatges observem com n'hi ha que es repeteixen en diferents fulletons, és el cas de la imatge en pla general de la porta de l'escola que s'utilitza (imatges 32, 33 i 34). També hi ha repeticions en les mostres de treballs com, per exemple, els de joieria, plateria i esmalt, ceràmica i estampat (imatges 32 i 34). Quan observem

la seqüència de tot el conjunt de fulletons, ens pot semblar que l'evolució i certes tensions de l'escola es "deixen veure" a través de les propostes visuals. La sensació general suggereix una pugna entre mantenir la imatge d'escola tradicional i l'escola que està emergint i que té a veure més amb el disseny (veure imatge 38). En aquest sentit, es pot establir que el fulletó de 1965 és una frontissa entre l'emergència d'una branca dins de les arts i els oficis, la *Plàstica publicitària*, que s'estableix com a bloc independent. Tampoc es pot obviar, que l'any 1965 l'escola canvia de nom (oficialment l'any 1966) i que, com ja hem comentat, suposa certa modernització de la institució ja que els temps requereixen una opció formativa que estigui més d'acord amb el context.



Imatge 38. Document massana [1965-66].

05.02.1.b2. La Massana. *Disseny i Decoració*

El programa escolar del qual parlarem a continuació és del curs 1964-65 (veure annex 10). El pla de *Disseny i decoració* i inclou les especialitzacions de disseny industrial i disseny d'interiors. L'organització de l'ensenyament està dividit en un curs comú preparatori: Dibuix, Matemàtiques, Geometria i dibuix lineal, Versió de la forma i Formació de l'esperit nacional (FEN). Els estudis es reparteixen en tres graus (o cursos), després de cursar-los encara hi ha un curs addicional de perfeccionament de les especialitats dels estudis: Industrial o Interiors.

De les matèries que integren el programa escolar ens fixem en la combinació de matèries que podríem agrupar en quatre blocs:

Taula 58. Blocs d'assignatures de la secció Disseny i decoració, 1965		
	Tipus d'assignatures	Nom de les assignatures
Bloc 01	Científic o tècnic	Matemàtiques, Geometria, Física aplicada, Dibuix tècnic
Bloc 02	Arts i oficis	Coneixement de materials i sistemes de producció, Història dels materials, Artesania, entre aquestes també podríem incorporar els projectes
Bloc 03	Belles arts	Dibuix, Història de la civilització i simbologia, Anàlisi i terminologia dels estils artístics
Bloc 04	Disseny	Versió de la Forma i plàstica. Plasmació de la forma. També trobem Psicosociologia del producte. També hi podríem incorporar els projectes de cursos superiors que estan vinculats a l'especialitat

A grans trets observem com la combinació d'aquests blocs de continguts ens suggereix una formació molt en la línia d'una escola d'arts oficis; combinació de coneixements tècnics, de taller, terminologia pròpia de les belles arts i, un quart bloc, que considerem més propi d'una disciplina que s'estava formant, el disseny. Però, hi podem trobar referències directes o indirectes de la Bauhaus?

Ens aturarem en l'assignatura Plàstica (plasmació de la forma) que tenia per objecte desenvolupar el concepte de forma i els diferents àmbits que participen en la sensibilitat, proporció i tècniques volumètriques. La sintètica explicació de l'assignatura ens deixa veure com era la seva organització:

Una clase semanal se dedica a la explicación teórica de los temas que luego se tendrán que desarrollar prácticamente durante el curso de la semana y se refieren básicamente a la distinción entre formas naturales y abstractas y formas constructivas y de máquinas, els estudio de proporciones y cánones, a la teoría de la luz y el color, a la función entre forma-utilidad y los materiales, etc. (annex 10).

Del fragment podem extreure que la majoria d'hores de l'assignatura es dedicaven al desenvolupament pràctic, és a dir, la formació es dona bàsicament al taller. La classe teòrica setmanal (en singular, només una per setmana) servia per a plantejar els temes que es desenvoluparien posteriorment al taller. Entre els temes tractats hi ha una part de l'estudi del natural i l'abstracció (tradició arts i oficis, disseny d'ornamentació) i formes constructives (tradició enginyeria) i estudis tradicionals de proporció, cànon més les teories de la llum i el color (que no sabem en què es basen). És un tipus d'assignatura introductòria on es tracten temes diversos dins de la tradició d'un context d'escola d'arts i oficis.

De l'assignatura Coneixement del material, en podem destacar el seu objectiu principal, que consisteix en donar els coneixements bàsics i fonamentals dels materials que participen en l'activitat de disseny d'interiors i industrial. La llista de materials que es treballaven de manera successiva són: fusta, ferro, metalls, vidre, ceràmica, materials plàstics, materials de protecció i recobriments (també es treballen els diferents procediments tècnics). Al llarg del curs s'organitzaven visites a fàbriques, factories o indústries i també a laboratoris i fires o esdeveniments. Destaquem, especialment, la Fira del Moble i la Fira de Mostres de Barcelona.

L'assignatura d'Història de l'art consisteix en un recorregut, en global, força tradicional. Quan es tracta del període inicial del segle XX es parla de: «[...] la primera guerra mundial y sus consecuencias artísticas. Antagonismos estilísticos. Funcionalismo y neoclasicismo.» (annex 10). però no trobem cap referència a la Bauhaus. S'ha de comentar que tampoc trobem gaires referències concretes, només en el cas de: «*estilos aburguesados*», «*modernismo*», «*organicismo*», i similars. El programa acaba parlant dels principals trets contemporanis.

Pel que fa a la part de Projecte de productes industrials singulars i de sèrie es pot destacar la seva divisió en dues parts; una teòrica, que consisteix bàsicament en l'estudi i classificació dels productes industrials parant atenció al seu procés de fabricació, la seva funció utilitària i la seva forma de venda. L'estudiant desenvolupa aquesta part fent un catàleg visual amb il·lustracions d'objectes representatius: aparells domèstics, mobles, eines, envasos, etc. La segona part, la pràctica, consisteix en un estudi detallat de cada tipus de producte per realitzar un projecte de cada un d'ells. Es consideren diferents solucions segons el material i als procediments d'obtenció del producte. Segons el pla d'estudis: «A cada proyecto, se acompaña una memoria explicativa, justificando el porqué del diseño y las razones que abundan a favor del material y procedimiento industrial seleccionado.» (annex 10). Aquesta part explicativa bé podria servir d'enllaç entre la teoria i la pràctica, a més de tenir la funció de defensar (vendre) les opcions preses al llarg del projecte. L'aprenentatge és bàsicament pràctic però veiem que acompanyat de reflexió i coneixement pràctic aplicat al desenvolupament professional.

05.02.I.b3. La Massana. *Plàstica publicitària*

El programa de *Plàstica publicitària* del curs 1964-65 (veure annex 11) té un curs comú preparatori amb les mateixes assignatures que *Disseny i decoració* i consta de tres cursos comuns (o graus) i dos cursos d'especialització en grafisme o decoració publicitària, un total de cinc cursos (o graus).

Repassant les assignatures dels cursos comuns observem que els noms de les assignatures es centren en l'àmbit de la publicitat i el grafisme (disseny gràfic). Establint una comparació amb l'anterior (*Disseny i decoració*) els continguts de *Plàstica publicitària*, ens resulten més contemporanis i amb una visió gens historicista i tradicional. Entre les

assignatures podem destacar les de: Composició i estilització (de primer curs comú), Tècnica de la publicitat (de segon curs comú), Síntesi gràfica (de tercer curs comú).

Les assignatures tenen un part teòrica i una pràctica, i les de Dibuix (una per curs comú) es tracten monogràficament en: Dibuix del natural, Dibuix de model viu (2n i 3r curs). Els cursos d'especialitat tenen un enfocament dirigit a l'àmbit professional i centren els continguts en l'aprenentatge i desenvolupament professionals en els àmbits del grafisme i la publicitat (decoració).

Fent un repàs d'algunes de les matèries que considerem significatives tractarem d'observar si hi trobem algun tret bauhausià ja sigui directament o indirecta. El programa de l'assignatura Composició i estilització (de primer curs comú) es planteja de la manera següent:

Partiendo de las teorías de Fechner, en sus estudios de la forma, y de las aplicaciones prácticas de las mismas por parte de Piet Mondrian, el alumno inicia estos estudios con creaciones simples de tipo geométrico, practicando principalmente la ordenación y distribución del espacio. Posteriormente, esta ordenación se practica con formas más complejas, introduciendo el estudio de armonización de color mediante gamas térmicas. (annex 11).

Aquest fragment ens recorda a alguns procediments i aplicacions bauhausianes quan es refereix a l'elaboració d'estudis de creacions simples de tipus abstracte amb l'objectiu d'ordenar i distribuir l'espai. La seqüència es complica afegint formes més complexes i el factor cromàtic. Els referents que s'utilitzen, però, no són directament de la Bauhaus, però sí d'un pintor del moviment *de Stijl*, Mondrian (recordem que aquest moviment té molta influència en la Bauhaus de la primera etapa). Sembla que el llenguatge abstracte de l'avantguarda d'inicis del segle XX i dues de les estratègies metodològiques modernes: anar del senzill al complex i l'estudi de l'ordenació (i combinatòria d'elements) estudiant la distribució de l'espai, ja estan presents a l'escola.

A l'assignatura, Teoria publicitària de primer grau, es tracten qüestions generals sobre les arts gràfiques. Hi formen part aspectes tècnics i aspectes teòrics com: l'anatomia de la lletra (impressa i dibuixada) dels tipus «futura Haas» i «romana Garamont». L'assignatura Tècnica de publicitat ens interessa especialment, ja que és on s'inclouen continguts com: Estudis de mercat, Necessitats i motivacions, Contingut psicològic del missatge publicitari, així com: Sociologia i Etnologia aplicades a la publicitat. Aquesta diversitat de continguts enfocats als àmbits de venda de la publicitat ens recorden vagament als plantejaments de Meyer en el seu pla d'estudis (1930). Disciplines com la psicologia, la sociologia o l'etnologia donen una dimensió més global al fenomen publicitari i a la seva formació del professional que la desenvolupa. Si bé intuïm certes connexions no podem afirmar la relació causa efecte i per tant no podem provar la incorporació d'aspectes bauhausians en aquest apartat.

L'assignatura *Layout*¹²⁵ es planteja de la manera següent:

El layout llevado a sus más amplias consecuencias, en el sentido de practicar los estilos más actuales y los factores en que se basan los mismos, es estudiado en esta asignatura, aplicado a todo tipo de mensaje publicitario y de manera especial a los anuncios, prensa y revistas. (annex 11).

Està dividida en: Cartell, Envasos i Il·lustració i també, s'inclou una part de *Layout* tipogràfic. La part teòrica de l'assignatura es dedica a l'estudi de les lleis compositives (provinents dels esquemes tradicionals de composició pictòrica) com la regla d'or, l'equilibri de masses o la simetria i asimetria. La part teòrica consisteix en la realització d'originals: execució de rètols, il·lustracions a ploma, textos, presentació de projectes (muntatge), tota la sèrie d'activitats pràctiques que serveixen per aprendre l'ofici.

¹²⁵ El terme <layout> de l'anglès el podem traduir com a <esquema de distribució>

A Fotografia publicitària trobem la referència al concepte «imatge de marca» de David Ogilvy. Aquesta referència ens pot indicar i ens fa pensar que la secció de *Plàstica publicitària* «està al dia» del que passa arreu del món.

Un altre fet destacat és l'organització del tercer curs comú on es treballa en equips de dos i tres alumnes desenvolupant projectes conjunts i la manera d'orientar l'estudiant en aquest últim curs comú abans d'escollir l'especialització. S'explica que els estudiants de tercer assisteixen puntualment a les classes de quart i cinquè, d'aquesta manera tenen coneixements de com es desenvolupen les activitats i els requisits necessaris per cursar-les: «Su contacto, que ya hemos anunciado, con aquellas clases, les sirve de debida orientación.» (annex 11). Del fragment podem deduir que el clima de treball a l'aula -taller és important per a la formació dels estudiants que mantenen entre ells una relació de companyonia i col·laboració.

05.02.I.c. Massana. Trets bauhausians

Primer de tot recordem les fonts documentals en les quals hem centrat el nostre anàlisi: els fulletons de l'escola entre els anys 1959 i 1967, els plans d'estudis del curs 1964 i 1965 de *Plàstica publicitària* i *Disseny i decoració*.

Bàsicament no podem establir una relació directa amb la Bauhaus, no trobem cap referència directa en els documents que hem analitzat. Si que es pot, però, evidenciar que hi ha certes pràctiques que ens poden recordar llunyanament una manera de fer bauhausiana en quant a organització de l'escola, de taller, en quant a tensions d'identitat (noció d'art-artesia- arts industrials). En aquesta direcció, es pot observar que, en el context barceloní, molts dels debats de l'època de la Bauhaus continuen vigents. Considerem pertinent insistir en el canvi que es

produeix en la societat des de l'any 1959 fins al 1968, així doncs, les transformacions socials, econòmiques i culturals es deixen veure en l'evolució de l'escola. Ens trobem davant d'un moment fundacional «d'alguna cosa» que s'està gestant i que coneixerem com a disseny. En el context de Massana, una escola d'arts i oficis de gran tradició a la ciutat, les transformacions són lentes, més tenint en compte l'emergència d'un sector que aviat serà necessari en una societat que comença a orientar-se cap a la imatge.

De l'anàlisi dels dos plans d'estudis: *Disseny i decoració* i *Plàstica publicitària*, es poden destacar dues idees principals. La primera, que el pla d'estudis de la secció *Plàstica publicitària*, que té més recorregut (1959-60), és un reflex d'ús de terminologia actual i recull també l'activitat de professionals del sector visual, que ja estan treballant i que, en aquell moment, encara es formaven de manera artesanal o autodidacta. Aquesta generació «d'abans de la guerra» integrada per dibuixants, cartellistes, retolistes «tiren endavant» la indústria gràfica: els grafistes. Són aquests mateixos professionals qui ensenyaven a l'escola Massana i els qui formaren, amb un tipus d'estudis que resulta nou. Serà la primera generació d'un perfil professional modern, els dissenyadors gràfics (i industrials).

Si bé en la dècada dels seixanta és difícil trobar la vinculació directa entre la Bauhaus i la Massana, a les dècades posteriors sí que es troben referències directes. Durant els 70 i 80, la Massana té un coneixement ampli i en profunditat de la Bauhaus i de la seva rellevància, així com, de les seves aportacions pedagògiques.

05.02.II. Elisava

Les primeres converses per crear una escola de disseny a Barcelona tenen lloc l'any 1959. Al curs següent, 1960-61 es crea l'escola d'Art Elisava amb les especialitats de: Disseny per a la indústria, Disseny

d'interiors, Assessoria artística d'empresa (disseny gràfic) i Creació plàstica.

Elisava, escola de nova creació, no “arrossega” l’herència o bagatge històric de les escoles d’arts i oficis de la ciutat com: Llotja (1775) i Massana (1929). Potser el fet de néixer en un moment d’eclosió d’un terme nou, el disseny, que engloba diferents aspectes ja existents de la tradició artística, possibilita que la percepció de l’escola s’associi a quelcom avantguardista i modern. No oblidem que dins el projecte d’escola de disseny, la primera com a tal a Catalunya, la seva planificació i organització compta amb els més influents prohoms de la cultura catalana d’aquella època: Cirici Pellicer(1914-1986)¹²⁶, Ràfols Casamada (1923-2009) i J.M. Subirachs (1927-2014) juntament amb F.P.Verrié (1920). El projecte l’ampara el Centre d’Influència Catòlica Femenina (CICF)¹²⁷. Verrié i Cirici tenen visions diferents sobre com ha de ser aquesta nova escola. La proposat de Cirici i Ràfols serà la que finalment s’iniciï:

La idea era crear una escola de disseny pròpiament dita, inspirada en els models que hi havia a Europa i, en concret, en la *Hochschule für Gestaltung* (HfG) d’Ulm, l’escola de disseny creada l’any 1953 per Max Bill, Inge Aicher-Scholl i Otl Aicher. L’HfG havia recollit el llegat de la Bauhaus i, de fet, s’havia proposat contribuir a la reconstrucció cultural de la societat alemanya i enllaçar amb l’herència de la prestigiosa escola d’arts i oficis i d’arquitectura fundada a Weimar el 1919 per Walter Gropius [...] l’Escola de disseny d’Ulm tenia una gran reputació com a pionera en la recerca i pràctica de noves perspectives en l’ensenyament

¹²⁶ Cirici Pellicer (1914) és una figura rellevant entre els iniciadors de la renovació dels estudis artístics a l’Estat espanyol. Durant la postguerra milita a la resistència democràtica. Participa en la constitució de l’Assemblea de Catalunya i el Partit Socialista de Catalunya. Surt escollit senador en les primeres eleccions postfranquistes, càrrec que ocupa durant dues legislatures. En l’àmbit professional treballa de dissenyador publicitari com a docent a diferents escoles d’art i disseny: Escola d’Art del FAD, Elisava, Eina, i, a la Universitat de Barcelona. Primer director del MACBA. Els seus llibres es publiquen a Nova York, París, Milà o Ginebra. L’any 1978, escollit president de l’Associació Internacional de Crítics d’Art. Selles (2014). A: Calvera, A. (coord.) (2014). La formació del sistema disseny Barcelona (1914-2014), un camí de modernitat. Barcelona: Universitat de Barcelona.

¹²⁷ El CICF organitza des de 1950 diferents activitats culturals ampliant la seva oferta cada curs. Alexandre Cirici Pellicer ja hi imparteix lliçons a l’escola de secretàries de l’entitat durant els cursos 1954-55 / 1955-56. Aquests cursos tracten d’Art publicitari i Fonaments de la publicitat, i també sobre temes de disseny com per exemple l’intensiu en col·laboració amb Emile Rudes, Enrique Tormo i Yves Zimmermann sobre <El grafisme actual> el curs 1962-63. (Pinto 2014:29-39)

del disseny. Era una autèntica referència en què enmirallar-se. (Pinto, 2014:29).

Martínez Figuerola (2010) diu de Cirici:

Su interés por la formación de artistas y diseñadores venía de muy antiguo: cuentan las crónicas que siendo todavía estudiante en la Escuela de Arquitectura de Barcelona formó parte del grupo que, durante el primer año de la guerra civil quiso reformar a fondo su plan de estudios y convertir la escuela en una Bauhaus. (Martínez Figuerola, 2010:XII)

El mateix Cirici en un dels volums de les seves memòries explicita la voluntat de crear una Bauhaus a Barcelona: «Nuestra finalidad era hacer una escuela perfecta. Me imaginaba lo que debía ser la Bauhaus y pensaba en la creación de una Bauhaus en Barcelona.» (Martínez Figuerola, 2010:32). Elisava, després de l'experiència de l'Escola d'Art del FAD (1959-1960) és un dels assajos de transferència d'idees pedagògiques bauhasianes a Barcelona. El projecte d'Elisava no seria possible sense l'impuls de Maria Rosa Farré Escofet (1916-2001) provinent d'una família vinculada a la indústria de paviments, profundament religiosa (i a la vegada progressista). Cal assenyalar també que la diplomàcia amb les relacions amb el règim són essencials per a la posada en marxa de l'escola:

Sembla evident que sense les estretes relacions del CICF amb el bisbat de Barcelona, sense el recolzament de persones influents, ben situades i al mateix temps disposades a enfrontar-se al règim amb mà esquerra, amb la feina diària, hauria estat impossible que l'Escola hagués pogut tirar endavant. (Pinto, 2014:39)

No podem menystenir dues idees importants que podem desprendre del fragment: el paper de la política i la "diplomàcia" en la dècada dels seixanta i l'evidència que és l'èlit la que pot engegar el projecte de creació d'una escola dedicada al disseny, un terme que a l'any 1961 no estava, ni molt menys, consolidat i, de fet, era pràcticament desconegut. Segons Duran: «Quan jo vaig estudiar disseny, a Elisava, aquests estudis eren encara rars, i, sens dubte, molt selectius.» (Duran, 2000:62) ¹²⁸

¹²⁸Elisava. (2001). *1971-2000. Escola de Disseny Bàsic. Miscel·lània*. Barcelona: Elisava Edicions.

El projecte d'Elisava s'inicia amb l'experiència prèvia de l'escola d'art del FAD en la que Cirici també participa. Els referents de la Bauhaus i la HfG d'Ulm estan presents en l'imaginari dels impulsors, però: Podem trobar evidències en l'organització de la nova escola?

05.02.II.a. Elisava. Anàlisi documental

Els documents amb els que elaborem l'anàlisi documental de l'escola Elisava són de dos tipus: fulletons informatius/publicitaris dels cursos 1961-1962 fins al curs 1969-1970¹²⁹, i imatges de treballs datades de l'any 1964. Malauradament no hem pogut consultar plans d'estudis d'aquest període, només hem tingut accés a aquesta informació a través d'un treball acadèmic (Iglesias, 1985¹³⁰) en el que es reproduïxen parcialment plans d'estudis a partir del curs 1969-70.

05.02.II.a1. Elisava. Fulletons

El primer fulltetó publicitari d'Elisava correspon al primer curs de l'escola 1961-62.

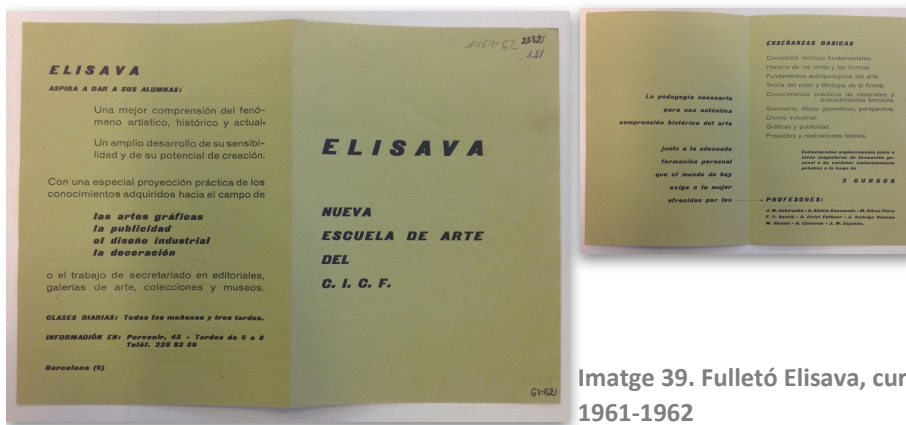
A la coberta, amb una tipografia de pal sec i negreta, hi veiem el nom de l'escola, ELISAVA i un subtítol: *NUEVA ESCUELA DE ARTE DEL C.I.C.F.*¹³¹. El fulltetó, que no conté cap imatge, fa un joc entre l'ús de tipografia regular i la negreta. També es juga amb l'ús de l'espai en blanc i amb la disposició dels blocs de text. En aquest sentit, el concepte gràfic del fulltetó ens resulta pròxim als postulats bauhasians en què la funcionalitat està per sobre de l'ornament. Del contingut, podem

¹²⁹ Som conscients que els cursos 1969-1970 queda fora del nostre període d'estudi, així mateix s'ha considerat important incloure'l per la significativa aportació a la recerca.

¹³⁰ Iglesias, A.M. (1985). La Escuela Elisava. Forma, Función y Cultura en el proceso de diseño. Universidad de Barcelona: Facultad de Geografía e Historia. Departamento de Historia del Arte.

¹³¹ Els textos en majúscules reproduïxen els de l'original.

destacar-ne dos comentaris de l'interior: «La pedagogía necesaria para una auténtica comprensión histórica del arte» i «[...] la adecuada formación personal que el mundo de hoy exige a la mujer¹³² [...]».



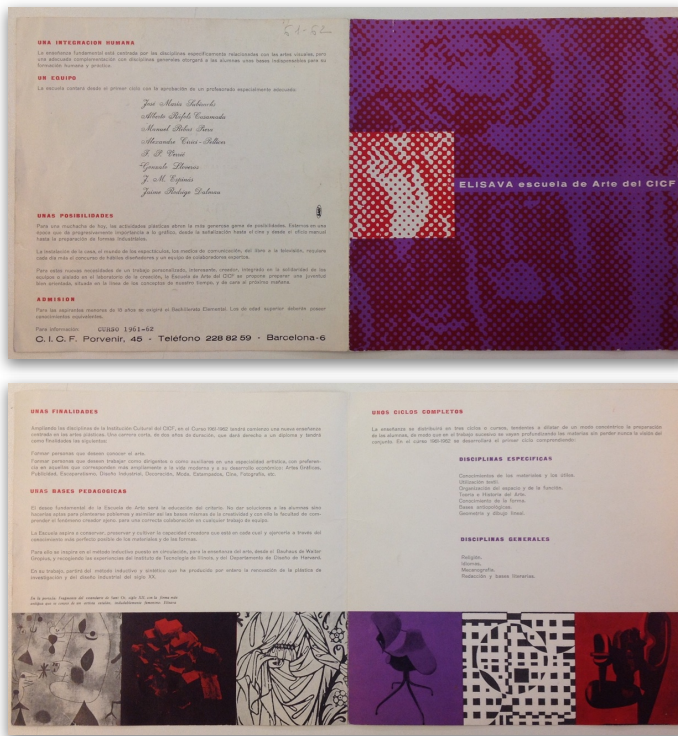
D'aquests dos comentaris i el nom de l'escola podem extreure tres idees: el concepte de «nova escola» amb totes les connotacions que pugui tenir de modernitat i actualitat, l'ús dels mots *necessària* en relació a pedagogia i *autèntica* en relació a la comprensió dels fets artístics, ens donen una imatge d'una escola amb voluntat de ser moderna. Els continguts o ensenyaments bàsics apunten en aquesta direcció:

- Conceptes teòrics fonamentals.
- Història de les idees i les formes.
- Fonaments antropològics de l'art.
- Teoria del color i biologia de la forma.
- Coneixements pràctics de materials i procediments tècnics.
- Geometria, dibuix geomètric, perspectiva.
- Disseny industrial.
- Gràfica i publicitat.
- Projectes i realitzacions textils.
-

La composició del primer cos docent, amb Subirachs, Ràfols Casamada, Ribas Piera, Cirici Pellicer, Verrié, Lloveras, Espinàs, i Rodrigo Dalmau, Girona, es destaca en negreta.

¹³² Recordem que Elisava inicialment és una escola només per noies. No serà fins el curs 1966-67 que es comença a ofertar, en horari nocturn: «[...] un programa adreçat a nois i noies.» (Pinto, 2014:60)

Volem destacar, també, l'orientació professional dels estudis dirigits cap a les arts gràfiques, la publicitat, el disseny industrial i la decoració.



Imatge 40. Fulletó Elisava, curs 1961-1962

El segon fulletó conté el primer pla d'estudis de l'escola, i també correspon al curs 1961-62. Aquest és un exemple de combinació entre allò nou i allò antic. S'observa el contrast entre la coberta, d'una imatge on predomina el color magenta i la trama de punts, amb l'ús de la lletra anglesa, que reproduïx les característiques d'una cal·ligrafia (la lletra escrita a mà) que hi aporta un matís clàssic i tradicional. Val a dir que aquesta tipografia només s'empra per al llistat de professors, dels que es diu que és: «[...] especialmente adecuado». La resta del fulletó està fet amb una lletra sense serifa. Les informacions que hi consten —i que destaquem per les seves aportacions—, són el nom de l'escola: *ELISAVA escuela de Arte del CICF*; i el fulletó, imprès a tres tints està estructurat en diferents blocs temàtics: *Unas finalidades*, *Unas bases pedagógicas*, *Unos ciclos completos*, *Una integración humana*, *Un equipo*, *Unas*

posibilidades i *Admisión*. Tots els apartats són clars (i van introduïts per un títol en tinta vermella, en majúscules i negreta) i disposen del seu espai corresponent (amb un espai blanc, que contribueix a la sensació d'ordre compositiu).

Pel que fa al contingut, destaquem l'apartat *Unas bases pedagógicas*, que reproduïm a continuació en tres fragments que ens expliquen l'objectiu i enfocament de l'escola:

El deseo fundamental de la Escuela de Arte será la educación del criterio. No dar soluciones a las alumnas sino hacerlas aptas para plantearse problemas y asimilar así las bases mismas de la creatividad y con ello la facultad de comprender el fenómeno creador ajeno para una correcta colaboración en cualquier trabajo en equipo. (annex 12a).

Es pot emparentar aquest primer fragment amb algunes idees bauhasianes. Per tal com s'explica la metodologia, deduïm que la manera de treballar és per resolució de problemes, ja que es diu que la metodologia didàctica consisteix a procurar que l'alumnat (tot dones, en l'etapa fundacional) sigui capaç de plantejar-se problemes a què el professor no donarà solucions, perquè volen formar el criteri, que és la base de la creativitat. El fragment també inclou la idea de treball en equip: «La Escuela aspira a conservar, preservar y cultivar la capacidad creadora que está en cada cual y ejercerla a través del conocimiento más perfecto posible de los materiales y de las formas.» (annex 12a).

En aquest segon fragment, es dóna importància a la capacitat individual de creació (que s'ha de preservar per exercir-la) i se la relaciona amb el coneixement, i no amb qualsevol coneixement, sinó amb el dels materials i les formes. Tal i com es planteja el tema de la creativitat, lligat al coneixement dels materials i de les formes, podem establir un vincle amb la Bauhaus (preparatoris d'Itten, Moholy-Nagy i Albers) perquè aquestes afirmacions ens remetent a un llenguatge abstracte (universal) present (i característic) de la Bauhaus. Fins al moment hem

inferit significats i hem fet interpretacions. Però, a continuació, l'últim paràgraf diu:

Para ello se inspira en el método inductivo puesto en circulación, para la enseñanza del arte, desde el Bauhaus de Walter Gropius, y recogiendo las experiencias del instituto de Tecnología de Illinois, y del Departamento de Diseño de Harvard.

En su trabajo, partirá del método inductivo y sintético que ha producido por entero la renovación de la plástica de investigación y del diseño industrial del siglo XX. (annex 12a).

En aquest últim fragment ja es fa una referència directa a la Bauhaus quan s'explica el mètode d'ensenyament inductiu, que té l'origen a la Bauhaus (de Walter Gropius). També afegeix altres referents pedagògics, com l'institut de Tecnologia d'Illinois i el Departament de disseny de Harvard (del qual Walter Gropius va ser el director entre els anys 1937 i 1952).

Observem, doncs, que a Elisava s'està al dia de les experiències punteres o innovadores de l'ensenyament de l'art. Curiosament, en aquest apartat s'empren els mots *art* i *creativitat*, però no el terme *disseny*, que només s'utilitza per explicar les sortides professionals dels estudis: arts gràfiques, publicitat, escaparatisme, disseny industrial, decoració, moda, estampats, cine, fotografia, etc.

L'apartat *Cicles complets* també ens resulta interessant, perquè parla d'una formació de tipus «concèntrica»¹³³, de manera que el treball és successiu i s'aprofundeix en cada un dels continguts mantenint una visió de conjunt. A continuació s'especifiquen les assignatures del curs 1961-1962, que s'ordenen en dos blocs, específiques i generals:

¹³³ L'ús del mot «concèntric» ens remet i recorda a l'esquema gràfic d'organització de la Bauhaus de l'any 1922.

Taula 59. Assignatures Elisava curs 1961-1962	
Disciplines Específiques	<ul style="list-style-type: none"> • Coneixement dels materials i les eines • Ús textil • Organització de l'espai i de la funció • Teoria i Història de l'art • Coneixement de la forma • Bases antropològiques • Geometria i dibuix lineal
Disciplines Generals	<ul style="list-style-type: none"> • Religió • Idiomes • Mecanografia • Redacció i bases literàries

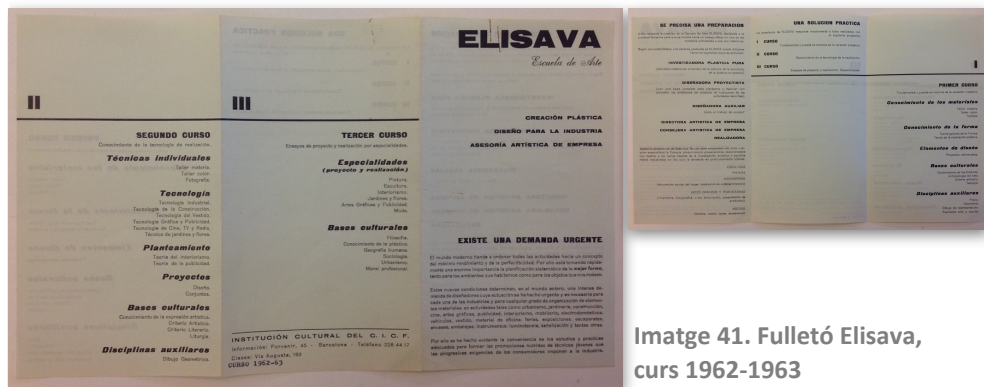
Del bloc específic, es pot destacar l'heterogeneïtat de les assignatures: les clàssiques, Geometria i Dibuix lineal, Història de l'art (i també Teoria de l'art); les tradicionals, Coneixements de materials i eines, Tèxtil; i les de tipus més modern: Organització de l'espai i de la funció que ens fan pensar en temes compositius, Coneixement de la forma, que sembla una assignatura bàsica d'introducció al llenguatge visual i Bases antropològiques, que aporta una visió més humanista i d'estudi sobre els objectes en el si de la cultura, molt en la línia del pensament de Cirici¹³⁴.

En el bloc que tracta de les possibilitats dels estudis s'al·ludeix a la importància que està prenent el fenomen gràfic, per exemple, la senyalística, el cine; des d'un punt de vista d'ofici manual o de preparació de formes industrials, en el fragment següent es diu que la societat necessita un tipus de perfil professional avesat en aquest àmbit:

Para estas nuevas necesidades de un trabajo personalizado, interesante, creador, integrado en la solidaridad de los equipos o aislado en el laboratorio de la creación, la Escuela de Arte del CICF se propone preparar una juventud bien orientada, situada en la línea de conceptos de nuestro tiempo, y de cara al próximo mañana. (annex 12a).

¹³⁴ Cirici,A: (1964) Art i societat. Barcelona: edicions 62.

Les imatges incloses en el fulletó són tot un manifest visual que indica l'actitud com a escola «d'habitar» en la modernitat; però, com veurem a continuació, sense oblidar part de la tradició catalana. Entre les imatges reconeixem un fragment d'una obra de Joan Miró, una composició geomètrica abstracta, el fragment d'un dibuix que empra la línia (es podria tractar d'un fragment d'art tradicional català). Hi veiem també una cadira de disseny de línies modernes, una composició geomètrica i abstracte en blanc i negre que es podria emparentar amb l'*optical art* i una escultura abstracta de formes orgàniques. A la coberta, un fragment de l'estendard de Sant Ot: «[...] con la firma más antigua que se conoce de un artista catalán, indudablemente femenino: Elisava» (annex 12a), d'aquí prové el nom de l'escola. Curiosament s'al·ludeix a la tradició, però se l'actualitza i se li dona un aspecte totalment actual (per l'època); la imatge es transforma en una trama de punts on hi predominen els colors magenta i vermell i també el blanc (color de la tipografia de la coberta), perdent la seva referència icònica.



Imatge 41. Fulletó Elisava, curs 1962-1963

El fulletó informatiu del curs 1962-63 és especialment significatiu pel que fa al contingut. A la coberta, hi apareix el nom de l'escola: ELISAVA, amb majúscula i tipografia de pal sec, i un subtítol que diu: Escuela de Arte realitzat amb una tipografia de tipus anglès. A continuació s'inclouen les especialitats o àmbits de formació: Creació plàstica, Disseny per la indústria i Assessoria artística d'empresa i, seguidament,

un eslògan¹³⁵ que afirma: «existe una demanda urgente». El text que segueix tracta de les necessitats i exigències del món modern, que es vinculen al concepte de rendiment i perfectibilitat. La planificació de la «mejor forma» (aquí podem relacionar la influència de la Gestalt) té una gran importància pel que fa als objectes i ambients de la vida quotidiana. El text acaba dient:

Por ello se ha hecho evidente la conveniencia de los estudios y prácticas adecuados para formar las promociones nutridas de técnicos jóvenes que las progresivas exigencias de los consumidores imponen a la industria. (annex 12a).

Elisava està «venent» dues idees importants: la societat està canviant, i no existeix un perfil professional per cobrir algunes necessitats noves, d'aquí que es requereixen joves preparats per entomar la vida moderna. La formació a Elisava, comprèn tres cursos:

Taula 60. Organització dels estudis. Elisava 1962-63		
1r curs	Fonaments i activació de la vocació creadora	Coneixement dels materials Coneixement de la forma Elements del disseny Bases culturals Disciplines auxiliars
2n curs	Coneixement de la tecnologia de la realització	Tècniques individuals Tecnologia Plantejament Projectes Bases culturals Disciplines auxiliars
3r curs	Assajos de projecte i realització	Especialitats (projecte i realització) Bases culturals

Per a l'exposició dels continguts dels tres cursos, i en comparació amb els fulletons anteriors, observem que els estudis estan més ben organitzats i sistematitzats; es nota que l'estratificació dels estudis està molt més clara. Visualment, el nom de l'escola torna a mostrar-se d'una manera senzilla, només amb tipografia (regular i negreta) i amb algun element de disseny (filet horitzontal) que, juntament amb l'espai buit,

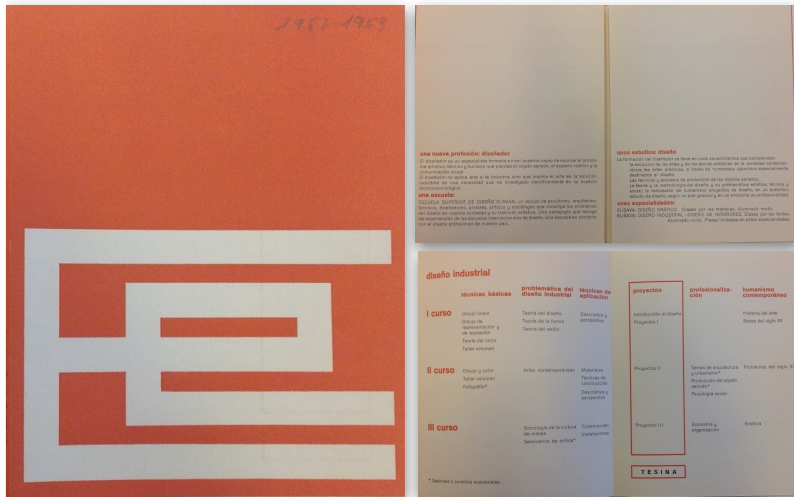
¹³⁵ Recordem que Cirici Pellicer treballà com a publicista a l'agència Pan del grup Sagi i creà, més tard, la seva pròpia, Espira.

aporten claredat i una fàcil llegibilitat. Aquest plantejament ens recorda a alguns dels fulletons de la Bauhaus de Moholy-Nagy o Bayer.



Imatge 42. Fulletó Elisava, cus 1967-1968

Els fulletons dels cursos 1967-1968 i 1968-69¹³⁶, quant al disseny, mantenen la mateixa línia. En la coberta s'empra el logotip dissenyat per Ràfols Casamada, dues lletres *e* entrelaçades, una en majúscula i l'altra en minúscula, d'escola Elisava. En el del curs 67-68 el logotip hi apareix en negatiu sobre fons blau; en el de 68-69 el fons és taronja.



Imatge 43. Fulletó Elisava, cus 1968-1969

¹³⁶ Es comentaran aquests dos fulletons de manera conjunta entenent que no només comparteixen disseny sinó també informació textual, més àmplia o més resumida, amb algunes modificacions però essencialment són iguals.

A l'interior consta el nou nom de l'escola: *Escuela superior de Diseño Elisava*, en vermell i la resta en blau (color del cos de text del fulletó). Aquest curs 68-69 és el primer en què el concepte d'art desapareix i és substituït per *disseny*. Elisava va afinant la seva definició i objectiu. Entre els títols o eslògans que es destaquen, es continua apuntant la línia de novetat: «Una nueva profesión: diseñador» i ja consten els noms de les especialitats que s'han establert i arribat a l'actualitat: disseny gràfic, disseny industrial i disseny d'interiors:

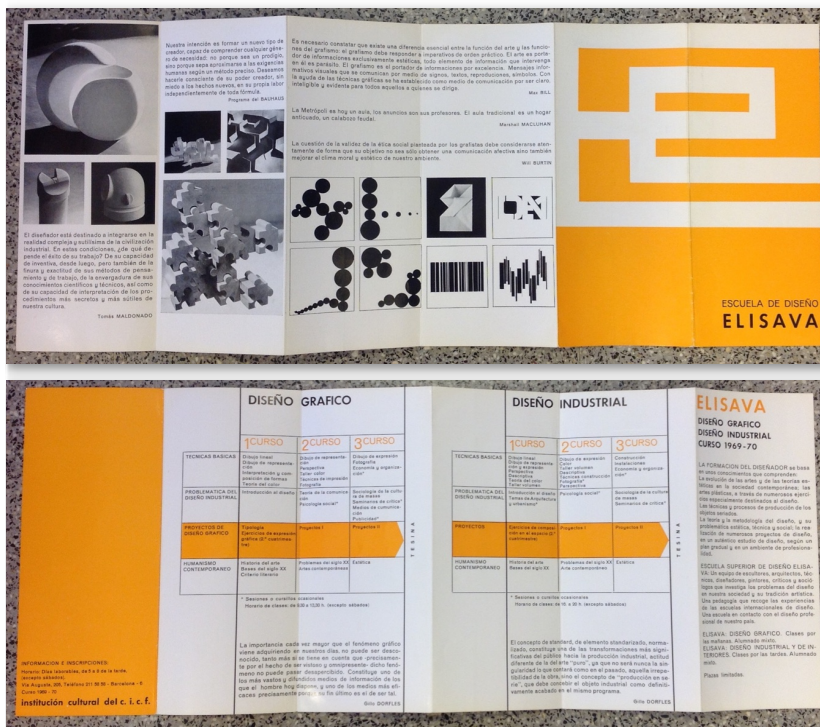
El diseñador actual no es un decorador, ni un artista al servicio de la producción industrial. El diseñador no puede confiar tampoco exclusivamente en su intuición. La época de los pioneros del diseño - decoradores, dibujantes, arquitectos, artistas- que estructuraron el diseño como teoría, ha sido superada. La evolución de la técnica, de la producción y de la comunicación, y la estructura socio-económica de la sociedad contemporánea, crean problemas de diseño tan complejos que no pueden resolverse tan sólo a través de la inspiración artística y de la sensibilidad social. (annex 12a).

Hi ha dues idees clares en aquest fragment: l'etapa de formació del disseny ha acabat i la nova etapa, amb els avenços tècnics, requereix una formació específica i diferent d'altres, per pròximes que siguin. La primera etapa dels pioners, formats per professionals dels sectors limítrofs de les arts i les arts i oficis (dibuixants, cartellistes, grafistes, etc.) ha donat pas a una nova figura, la del dissenyador. Aquest nou perfil professional no pot usar només la intuïció artística o la sensibilitat social (habilitats artístiques modernes que ja es tenien a la Bauhaus) per resoldre els problemes que el nou escenari social planteja en la producció i la comunicació, a més de la fabricació industrial. El disseny requereix una formació diferent que s'estructura en cinc aspectes:

- Teoria del disseny
- Bases del segle XX
- Formació artística especialitzada
- Formació tècnica especialitzada
- Projectes de Disseny

Els ensenyaments continuen estructurant-se en tres cursos, i s'inclou el concepte de *tesina*. Els cursos s'organitzen en els sis blocs: Tècniques artístiques pel disseny gràfic/industrial, Disseny teòric, Problemàtica del disseny gràfic/industrial, Tècniques aplicades al disseny gràfic/industrial, Projectes de disseny gràfic/industrial, Professionalització organització industrial, Humanisme contemporani. Podem dir que prenen més importància les assignatures teòriques: del disseny, de l'estil, de la forma i que, en general, s'oferta una formació equilibrada de coneixements tècnics, humanístics, artístics i professionals. S'explica també en què consisteix cada una de les especialitats i l'orientació professional de cada una d'elles. La sensació general és que el concepte de *disseny* es consolida i es deixen enrere nocions i terminologia d'una altra època.

Fins aquí els fulletons del període que estudiem (1959-1968). En aquest apartat farem una excepció i ampliarem el comentari del fulletons d'Elisava un curs més (1969-1970).



Imatge 44. Fulletó Elisava, cus 1969-1970

L'organització del estudis continua sent, bàsicament la plantejada en els fulletons dels cursos 1967-68 i 1968-69, però s'utilitzen referències de professionals de l'àmbit de la teoria i la pràctica del disseny per publicitar l'escola:

Taula 61. Referències d'autors. Fulletó Elisava 1969-70		
Gillo Dorfles	Crític d'art, pintor i filòsof	«La importancia cada vez mayor que el fenómeno gráfico viene adquiriendo en nuestros días, no puede ser desconocido, tanto más si se tiene en cuenta que - precisamente por el hecho de ser vistoso y omnipresente-dicho fenómeno no puede pasar desapercibida [...] » «El concepto de standard, de elemento standarizado, normalizado, constituye una de las transformaciones más significativas del público hacia la producción industrial, actitud diferente de la del arte <puro>[...]»
Tomás Maldonado	Dissenyador i director de la HfG d'Ulm	«El diseñador está destinado a integrarse en la realidad compleja y sutilísima de la civilización industrial. En estas condiciones, ¿de qué depende el éxito de su trabajo? De su capacidad de inventiva, desde luego, pero también de la finura y exactitud de sus métodos de pensamiento y de trabajo, de la envergadura de sus conocimientos científicos y técnicos, así como de su capacidad de interpretación de los procedimientos más secretos y más útiles de nuestra cultura.»
Max Bill	Ex alumne de la Bauhaus i director de la HfG d'Ulm	«Es necesario constatar que existe una diferencia esencial entre la función del arte y las funciones del grafismo: el grafismo debe responder a imperativos de orden práctico. El arte es portador de informaciones exclusivamente estéticas [...]»
Marshal McLuhan	Educador i filòsof	«La Metrópoli es hoy un aula, los anuncios son sus profesores. El aula tradicional es un hogar anticuado, un calabozo feudal.»
Will Burtin	Dissenyador gràfic	«La cuestión de la validez de la ética social planteada por los grafistas debe considerarse atentamente de forma que su objetivo no sea sólo obtener una comunicación afectiva sino también mejorar el clima moral y estético de nuestro ambiente.»
Programa del Bauhaus	Escola	«Nuestra intención es formar un nuevo tipo de creador, capaz de comprender cualquier género de necesidad: no porque sea un prodigio, sino porque sepa aproximarse a las exigencias humanas según un método preciso. Deseamos hacerle consciente de su poder creador, sin miedo a los hechos nuevos, en su propia labor independientemente de toda fórmula.»

Les aportacions dels experts coincideixen en assenyalar un canvi «d'era» d'una societat industrial cap a una basada en el consum i la comunicació (Dorfles). També es fa ressò de la formació del dissenyador, que ha de ser diferent a la formació de l'artista perquè són disciplines diferents. Així doncs, el dissenyador no en té prou, amb

sensibilitat artística (que n'hauria de tenir) sinó que ha de completar el seu perfil amb formació tècnica i científica i amb maduresa interpretativa i sensibilitat i coneixement de l'entorn (Maldonado).

El fragment del programa de la Bauhaus resulta sorprenentment contemporani si el comparem amb els que aquests especialistes apuntaven en aquell moment. A més, es poden establir simetries entre els contextos socioculturals de la Bauhaus i Barcelona dels anys 60, per exemple, en la crisi pedagògica que originà en el seu moment la reforma de les escoles d'art d'avantguarda. En llegir l'afirmació de McLuhan, que considera l'aula tradicional com un anacronisme d'altres temps, també hi podem veure reflectit l'esperit d'Elisava.

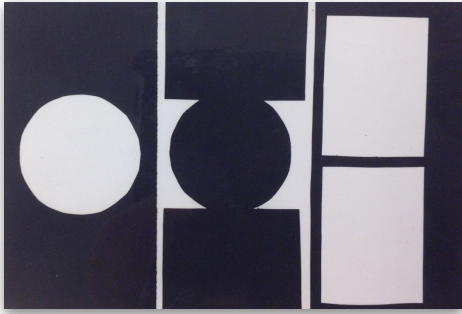
05.02.II.a2. Elisava. Imatges de treballs

Totes les imatges de treballs que hem pogut analitzar són de l'any 1964, concretament la data que consta en el revers de les fotografies és de 30-XII-64, i podrien correspondre a les classes d'Oriol Bohigas¹³⁷. La fitxa tècnica també inclou el nom de l'escola: Escuela de Arte y diseño Elisava i, a continuació, l'enunciat a què correspon la proposta de la imatge.

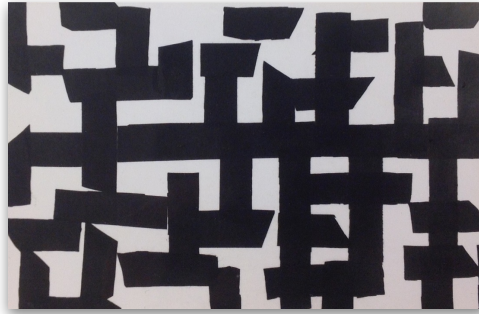
Els enunciats dels treballs ens aporten molta informació; per exemple, cada enunciat va numerat. Això ens fa pensar que les propostes de classe es pensen com una seqüència. Volem destacar que es tracta d'enunciats abstractes que sovint es resolen amb aquest llenguatge; és a dir, no es pretén un exercici de representació sinó que els exercicis resolen un problema plantejat amb termes abstractes. Podem veure un primer bloc de propostes de les quals inferim que els continguts

¹³⁷ També és possible que Bohigas sigui l'encarregat de fotografiar els treballs dels alumnes, si més no, al revers de les imatges, hi consta el segell del seu estudi d'arquitectura: martorell, bohigas, mackay (situat al C/Calvet, 71 de Barcelona). Oriol Bohigas imparteix l'assignatura: Pensament del S.XX el curs 1965 (Iglesias, 1985), els treballs que analitzem semblen més aviat imatges d'algún tipus d'assignatura introductòria als elements del llenguatge visual, sota aquests paràmetres es podrien tractar de treballs desenvolupats en alguna de les assignatures impartides per Jordi Roura com: anàlisi gràfica o composició.

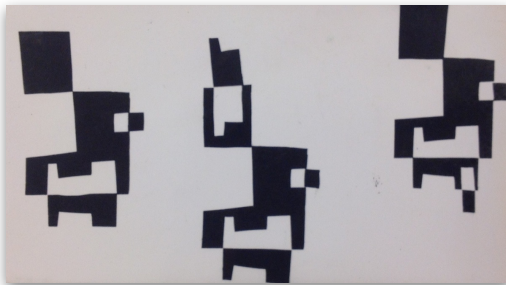
tractats formen part del repertori de formes o llenguatge visuals bàsics. Per tant, en aquests exercicis s'experimenta amb conceptes com *figura i fons*, *buit*, l'evolució de les formes o bé es fan exercicis de línia:



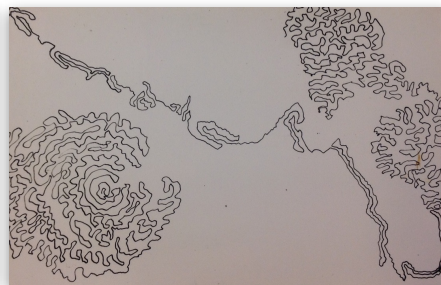
Imatge 45. 01. Relació figura-fons. Composició a partir d'un quadre. Escola Elisava, 1964



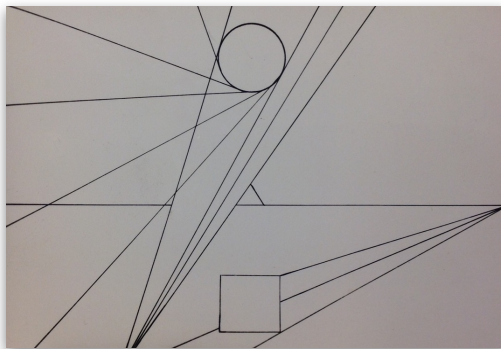
Imatge 46. 02. Relació figura-fons. Reversibilitat. Escola Elisava, 1964



Imatge 47. 06. Evolució de formes. Escola Elisava, 1964



Imatge 48. 07 bis. Exercici de línia (línia contínua). Escola Elisava, 1964



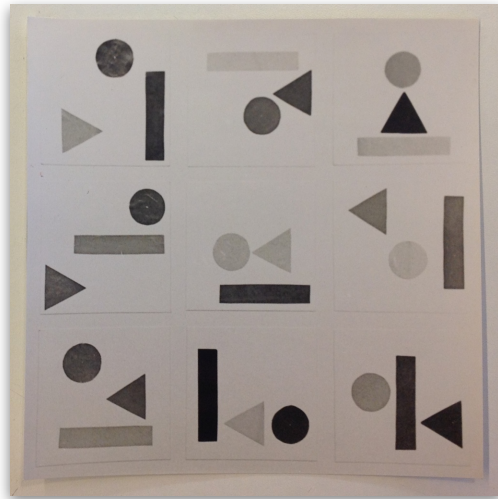
Imatge 49. 10. Espais buits determinats per contrast de línies que es creuen (sensació espacial). Escola Elisava, 1964



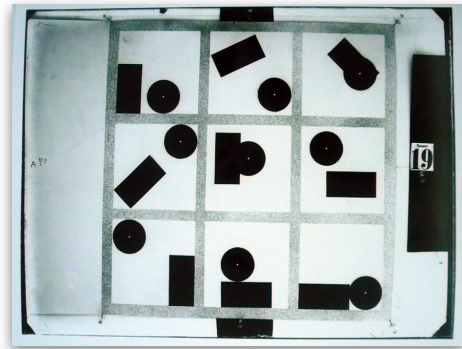
Imatge 50. 11. Espais buits determinats per contrast de línies que es creuen (sensació espacial). Escola Elisava, 1964

En el segon bloc, es pot veure que tant els conceptes d'inici com la formalització gràfica es van complicar. Sembla que s'han assolit les nocions bàsiques dels elements gràfics més senzills i es passa a estudiar

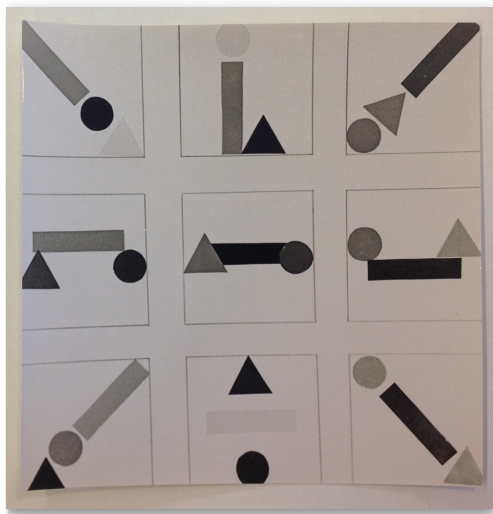
la relació entre les formes, de manera que s'experimenta amb l'equilibri, l'estaticitat, el dinamisme, el ritme; també s'estudien la textura, el color i el pas de les dues dimensions del pla a les tres del volum.



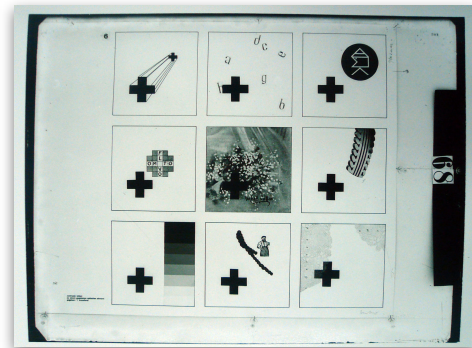
Imatge 51. 15. Esquilibri estàtic i dinàmic.
Escola Elisava, 1964



Imatge 52. Autor desconegut, 1931-32.
Taller de publicitat de Joost Schmidt



Imatge 53. 15. Equilibri estàtic i dinàmic.
Escola Elisava, 1964



Imatge 54. Albrecht Heubner, 1931-32. Taller de publicitat de Joost Schmidt

Resulta evident que es poden emparentar les mostres de treballs d'Elisava amb alguns treballs de la Bauhaus. Es poden emprar dos criteris per a l'associació entre els dos tipus de produccions. El primer criteri es fixa en els enunciats, en tots dos casos es tracten d'enunciats abstractes o genèrics que proposen un punt de partida per a

l'experimentació i la recerca. I, el segon criteri, és de tipus visual, així doncs, es pot fer una associació visual directa tenint en compte la semblança entre les produccions de la Bauhaus i les d'Elisava. Per format, tècnica i concepció gràfica.

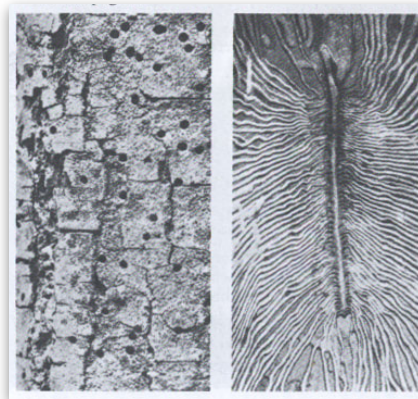
Dels exemples bauhausians tractats en el capítol 04 d'aquesta tesi, es poden emparentar els estudis de textura d'Elisava amb els realitzats pels estudiants d'Itten, Moholy-Nagy o Albers (estudi de textura). Els treballs de composició (distribució en l'espai) i recombinació, la combinació d'elements diferents; exercici lliure de color (col·lage) ens resulten molt bauhausians.



Imatge 55. 19. Estudi de textura.
Escola Elisava, 1964

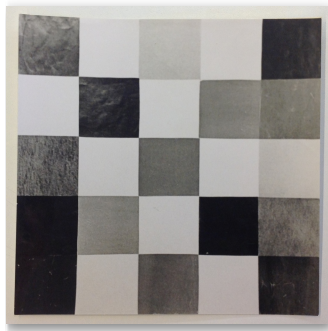


Imatge 56. 20. Estudi rítmic amb corda.
Escola Elisava, 1964



Imatge 57. M.A, 1929.
«Factures» de les classes de Moholy-Nagy

Dels exemples didàctics bauhausians que no hem tingut l'oportunitat de tractar en la present tesi, destaquem la tasca del jove mestre Joost Schmidt (1893-1948). Encarregat del Taller de publicitat de la Bauhaus de Dessau i Berlín (1928-1932) va contribuir i influir en qüestions de composició gràfica i disseny tipogràfic.



Imatge 58.
21. Estudi de ritme i equilibri
Escola Elisava, 1964



Imatge 59.
22. Exercici lliure de color
(col·lage). Escola Elisava, 1964



Imatge 60.
. Taller de publicitat
de Joost Schmidt

De l'entrevista amb professorat de la Massana hem extret que el concepte de curs bàsic de la Bauhaus arriba a Barcelona i que, en els anys 70-80, ja estava integrat en l'organització dels estudis. Però, es pot trobar algun plantejament similar als anys seixanta?

Quan el vaig patir/gaudir com a estudiant -a Elisava s'anomenava concretament Ànlisi de formes- em va costar molt comprendre què eren aquells exercicis tan sorprenents com el de posar punts en un quadrat i després haver d'escriure sobre el que s'havia fet. Vist amb la perspectiva que dóna el temps, era una assignatura comprensible perfectament amb el rerefons del curs introductor de la Bauhaus, el de la HfG d'Ulm i el que se sabia que passava a l'Escola de Basilea degudament adaptat en funció dels estudis més recents (Arnheim and Cia) sobre percepció de la forma. (Calvera, 20010:88)¹³⁸

Jordi Roura¹³⁹ era el professor encarregat de plantejar aquest exercicis estranys i experimentals, els testimonis de Francesc Orenes (2000) i Anna Calvera (2008) aporta en informació i opinió dels estudis i les metodologies didàctiques d'Elisava:

Els meus primers aprenentatges al costat del mestre els vaig fer a Elisava, des d'una assignatura anomenada Composició, una mena d'introducció al llenguatge de les formes, del color i del volum que m'ha estat bàsica per la comprensió d'altres disciplines i un referent constant en les meves tasques com a docent del Disseny. (Orenes, 2000:51)

¹³⁸ A: Elisava. (2001). *1971-2000. Escola de Disseny Bàsic. Miscel·lània*. Barcelona: Elisava Edicions.

¹³⁹ Jordi Roura i Goicoechea (1928-2011). "[...] Roura ha esmerçat més de la meitat de la seva vida a la pedagogia del disseny a Elisava i Disseny Bàsic, i també a la pedagogia de l'art, des de l'àmbit d'Escultura, a la Facultat de Belles Arts de Barcelona i, amb anterioritat, com a professor de l'Escola Superior d'Arquitectura." (Orenes, 2000: 51) A: Elisava. (2001). *1971-2000. Escola de Disseny Bàsic. Miscel·lània*. Barcelona: Elisava Edicions.

En aquest altre fragment s'explica la metodologia didàctica de Roura:

«Poseu tres punts en un quadrat, mireu-vos-els bé i després m'expliqueu què hi passa. Ara mateix us dono els punts»— I en Jordi Roura anava lliurant tres punts a cada alumne. Eren petits, negres, de cartolina, tots iguals i els anava fent allà mateix. Calia posar-los en un quadrat dibuixat, també en negre, sobre un paper blanc, també ben quadrat, de 30 x 30 cm. Apareixia així tot un món, un món nou, construït a base de molts quadrats blancs sempre de trenta per trenta on calia posar-hi punts però també d'altres elements gràfics, formes, siluetes i perfils, línies de diversos gruixos....conceptes abstractes gaire bé sempre, amb els que calia experimentar, contemplar-los, observar-ne el seu comportament i comprendre com actuaven, per després poder explicar-ho i saber què havíem après. (Calvera, 2008)

Calvera continua explicant que en Jordi Roura, en arribar a Elisava l'any 1961, va ser qui es va encarregar de crear una matèria a partir de l'art modern i de l'herència de l'avantguarda artística: «[...] per tal de construir des d'ella els que haurien de ser els fonaments del llenguatge del bon disseny, d'aquell disseny que, pel fet de ser bo, comportava un plantejament d'una forta densitat cultural.» Calvera (2008)

De la seqüència de fragments que expliquen l'experiència com a alumnes de les classes de J. Roura, es pot concloure que tant el contingut com la manera de treballar a l'aula resulten molt en la línia proposada per la Bauhaus; concretament, podem identificar-hi l'experimentació com a via de coneixement, la construcció d'aquest coneixement de manera individual (l'aprenentatge és divers com la diversitat d'alumnes que componen l'aula) i el fet de treballar amb un llenguatge abstracte universal que es gesta a inicis de segle XX i del qual la Bauhaus s'apropia.

De l'anàlisi documental d'Elisava destaquem les referències directes a la Bauhaus¹⁴⁰ en els fulletons publicitaris de l'escola. Es pot pensar que, per influència de Cirici Pellicer i altres impulsors de l'escola en el moment fundacional (1961), la Bauhaus va ser un referent, un objectiu a assolir, un desig: fer una Bauhaus a Barcelona. En el fulletó del curs 1961-62 es fa referència a la metodologia, l'experimentació artística i el concepte de la *creació* (cada vegada més científica) de tipus bauhausià i s'hi fa referència explícita. Es confirma que tenen coneixement, en profunditat, de característiques essencials de la didàctica bauhasiana i observem com arrelen en el context barceloní de la mà de professors com Jordi Roura, que desenvolupà pràctiques que ens recorden molt a l'escola alemanya. Podem considerar com les aportacions més clarament bauhasianes l'experimentació personal com a via de coneixement i el treball amb un llenguatge abstracte (i universal).

Podem entroncar aquestes pràctiques amb plantejaments d'Itten i Albers; per exemple, el convenciment que l'aprenentatge és divers com la diversitat d'alumnes que componen l'aula o identificar l'experimentació com la millor via de coneixement. També hi ha coincidències en els temes tractats tant a la Bauhaus com a Elisava, per exemple, els estudis de textura o dels elements del llenguatge visual. Del treballs analitzats igualment es poden inferir semblances entre els dos centres estudiats (la Bauhaus i Elisava, a Barcelona), perquè plantegen exercicis amb enunciats abstractes que es resolen també de manera abstracta. La seqüència didàctica d'anar del més senzill al més complex no podem dir que pertanyi a la Bauhaus, però l'ús en l'ensenyament artístic i en unes condicions similars d'abstracció (i no de representació) ens hi fa pensar.

¹⁴⁰ De la Bauhaus i d'altres experiències innovadores en l'àmbit del disseny com l'Institut de Tecnologia d'Illinois i del Departament de Disseny de Harvard.

El començament de la dècada dels seixanta és un moment de transformació social i econòmica que requereix nous perfils professionals (com també passava en temps de la Bauhaus). A més, s'aprecien simetries entre l'Alemanya de principis del segle XX i la Barcelona dels anys 60, degudes als canvis econòmics i tecnològics que afecten la producció, la sensibilitat i l'adaptació de les professions artístiques a les necessitats d'un temps. El nou professional dels disseny no pot fer servir només la intuïció artística o la sensibilitat social (la valoració de la «sensibilitat social» és també un punt de contacte amb Moholy-Nagy) per resoldre els reptes que el nou escenari fabril i cultural planteja, relacionats amb la producció i la comunicació, i ja no únicament amb la producció industrial.

Sembla del tot cert, doncs, que l'herència Bauhaus ja ha arribat als cercles més cultes del context barceloní i s'utilitza per fer publicitat de l'escola. Resulta interessant que la referència explícita a la Bauhaus es faci en els fulletons publicitaris que inicien i conclouen la nostra anàlisi (1961-1962 i 1969-1970). De l'últim fulletó analitzat, que inaugura la dècada dels 70, ens sorprèn la contemporaneïtat del fragment triat del programa de la Bauhaus, que està en harmonia amb els comentaris dels altres professionals i crítics (actuals) que apareixen al fulletó i són plenament vigents. La lectura d'aquests textos ens permet suggerir certes simetries entre els contextos socioculturals de la Bauhaus (nucli I) i Barcelona (nucli II), com l'estancament d'un sistema pedagògic tradicional que no respon a les necessitats de l'època, tal com ens ho recorda el comentari fet per McLuhan. L'altra simetria l'establim arran de la idea que, tant en un moment com en l'altre, calia una nova formació per a una nova professió (Maldonado). La Bauhaus també reivindica al llarg de la seva història aquest tipus de formació i l'exemple és Moholy-Nagy i la seva concepció sensible al món.

Eina es crea de l'escissió de professorat d'Elisava, després de discrepàncies amb la direcció¹⁴¹. Alguns professors d'Elisava, entre ells Alexandre Cirici i Ràfols Casamada, decideixen crear una altra escola i unes quantes estudiants de la primera promoció acompanyen l'equip docent i s'hi incorporen; és el cas de Lelis Marquès i Pilar Mangrané. Com explica Ràfols Casamada (1987:14), la primera reunió en què es va prendre la decisió de crear una nova escola que s'anomenaria EINA, tingué lloc el 22 de novembre de 1966 a l'estudi de Xavier Miserachs:

El grup de professors que havia adquirit una experiència durant aquests anys decideixen de fundar una nova escola, totalment independent, amb l'aportació econòmica d'ells mateixos i d'algunes persones que hi contribuïrien amb quantitats donades a fons perdut. (Ràfols Casamada, 1987:12).

En el primer punt de l'ordre del dia, es van tractar aspectes dels objectius que els empenyien a obrir una altra escola: volien preparar professionals amb una base humanística que relacionessin art i indústria. A continuació, es van comentar qüestions del programa general, que preveia una durada dels estudis de quatre cursos: dos de comuns, un d'especialitat i un de tesi. Segons el tríptic editat en ocasió de l'inauguració de l'escola:

EINA té el propòsit de formar professionals que abordin amb àmplia preparació els problemes de l'ambientació de l'home a través de tres aspectes del disseny: disseny industrial que determina les qualitats formals dels objectes produïts en sèrie per la indústria; disseny gràfic, que aplica l'estètica gràfica per a la informació i comunicació visuals; disseny d'interiors, que resol l'organització dels espais interiors on es desenvolupa la vida particular i col·lectiva de l'home.

¹⁴¹ Ràfols Casamada explica així el moment d'escissió: "Les posicions que van portar a aquesta ruptura foren fruit de diversos factors. Era un moment d'una certa crispació política. El mes de març tingué lloc la Caputxinada, és a dir, el setge del convent dels caputxins per la policia com a consqüència de la reunió constituent del Sindicat Democràtic d'Estudiants. La posterior detenció, multa i retirada del passaport dels intel·lectuals invitats, entre els quals em trobava jo, aleshores director d'Elisava, va ser un motiu de tensió a afegir a discrepàncies latents de caire ideològic. En aquest context, l'equip directiu d'Elisava demanava amb insistència la total transformació de l'escola, únicament femenina en principi, en escola mixta. Això era motiu de llargues i dificultoses reunions. Finalment la decisió per part de la institució de suprimir les classes de cinema de Romà Gubern contra l'opinió del grup directiu de l'escola va precipitar-ne la ruptura. (Ràfols Casamada, 1987:12). A: Miserachs, T. (comp.) (1987). *Eina vint anys d'avantguarda*. Barcelona: Eina.

Mitjançant una adequada combinació de classe teòriques i pràctiques, de treballs d'experimentació i investigació, de realització de projectes concrets, de matèries tècniques i humanístiques, EINA pretén dotar els alumnes d'una sòlida base que els permeti encaminar la seva creativitat de manera que puguin solucionar qualsevol dels problemes de l'ampli i plural camp del disseny on es conjuguen factors tècnics i estètics>. (Ràfols Casamada, 1987:13)¹⁴²

Resulta evident que amb l'experiència prèvia d'Elisava i la independència econòmica de l'escola nova i si, a més, hi afegim el factor temps, en 4 anys —des de la data de la fundació d'Elisava (1961) a la d'Eina (1966-1967)—, el concepte *disseny* i la noció d'una pedagogia i didàctica modernes presenten una percepció ben diferent.

El primer nom de l'escola Eina encara conserva el mot *art* en el subtítol, possiblement perquè, encara que el disseny s'està fent un lloc notable en l'àmbit educatiu i artístic barceloní, la incidència en el gruix de la societat encara és residual. Mantenir la paraula art pot servir per atreure una part d'alumnat que encara no ha descobert el món del disseny:

L'antecedent llunyà és la Bauhaus, el mític centre de Disseny i Art que, inicialment sota la direcció de Gropius, va representar una total renovació de l'ensenyament de les arts plàstiques i les arts aplicades i en el qual havien intervingut, com a professors, figures del relleu d'un Kandinsky, Klee, Feininger, Schlemmer i Moholy-Nagy. (Ràfols Casamada, 1987:11).

Encara en aquests moments la terminologia emprada comprèn els termes tradicionals *arts plàstiques* i *arts aplicades*. S'entén que encara hi hagi un cert decalatge terminològic.

05.02.III.a. Eina. Anàlisi dels documents

En el cas de l'escola Eina, la documentació que hem analitzat és un compendi d'esquemes organitzatius dels primers cursos i plans docents

¹⁴² A: Miserachs, T. (comp.) (1987). *Eina vint anys d'avantguarda*. Barcelona: Eina.

d'algunes assignatures. Val a dir que, com el període que hem acotat acaba l'any 1968 i la creació d'Eina és de 1967, també hem analitzat alguns documents corresponents al curs 1969-1970. La dificultat de trobar documentació específica del període tractat no ens impedeix inferir algunes relacions i significats arrel d'aquesta anàlisi. Considerem un avantatge que la creació d'Eina fos a càrrec dels mateixos impulsors d'Elisava: Cirici, Ràfols, etc. I per tant, podem establir una relació de continuïtat entre les dues escoles.

Cal considerar també, com comentàvem, que el període comprès entre 1961 (Elisava) i 1967 (Eina) implica uns canvis molt significatius pel que fa a la consolidació de la professió de dissenyador i també a la transformació social barcelonina: «El context cultural i polític havia canviat força en cinc anys, i era molt més receptiu a una professió que satisfecia necessitats reals.» (Pinto, 2014:56). Per últim, abans d'iniciar l'anàlisi, destacar el canvi generacional en el panorama del disseny, que dels pioners de l'ofici, que aprenen de manera tradicional, es passa als primers graduats en disseny¹⁴³ (els de Massana i Elisava) que ja s'hi dediquen professionalment, també a la pedagogia del disseny. El factor generacional, així com les noves influències europees, nodreixen l'etapa inicial d'Eina. En aquest context, encara podem trobar plantejaments o exemples bauhasians?

05.02.III.a1. Eina. Anàlisi dels documents

«EINA es una Escuela, autónoma y libre, dedicada a la enseñanza del diseño ambiental especializada en las ramas de diseño industrial, diseño de interiores y diseño gráfico». (annex 14). Així comença la circular (datada a mà) del curs 1969-1970, que diu que Eina és una

¹⁴³ Certament, com comenta Pinto, és: “[...] curiós pensar que durant mitja dotzena d’anys, les úniques fornades de persones preparades per al disseny fossin exclusivament dones” (2014:49). Si més no, en el cas d’Elisava que neix com una institució orientada a la formació femenina, no serà el cas de Massana.

escola autònoma i lliure que es dedica a l'ensenyament del disseny ambiental. Manifestar de bon principi els trets identitaris de l'escola emprant els mots *autònoma* i *lliure* implica desmarcar-se d'experiències anteriors (se suposa que de l'experiència d'Elisava). El text continua incidint en el què és i el què no és l'escola, per exemple: «El objeto de esta Escuela es la preparación de futuros diseñadores llenando con ello un vacío existente no solamente en España sino también en el resto del mundo.» (annex 14). L'objectiu de l'escola és clar i en cap moment hi ha una deriva terminològica que confongui els termes *art* i *disseny*.

El fragment següent tracta d'aquesta confusió (podríem dir-ne *social*) que prova de pal·liar l'escola: «EINA comparte el actual criterio de superación del concepto de Artes aplicadas y por lo tanto no se considera así misma como una Escuela de Artes y Oficios.» (annex 14). Podem fer dues observacions d'aquest fragment. La primera, que hi ha un criteri actual que està d'acord en considerar que el concepte d'*arts aplicades* està superat i, la segona, l'autoafirmació per part de l'escola de ser ben diferent d'una escola d'arts i oficis. La insistència, claredat i contundència amb què ho afirma aquest fragment ens recorda el context, especialment reivindicatiu, de la societat catalana (cosa que pot explicar aquest to) i amb relació al context, l'actitud de trencar amb els sistemes tradicionals de formació o, si estenem més la ruptura, amb tot allò que denoti idees franquistes. Aquest última observació ens recorda molt la situació de la primera Bauhaus, la de l'època fundacional. Totes dues escoles s'emancipen d'allò establert i es podria emparentar amb la simbologia freudiana de «matar el pare».

Aquesta circular també especifica que la formació, a Eina, se centra en el disseny i en tres de les seves especialitats: interiors, gràfic i industrial, entenent que les escoles tècniques superiors d'arquitectura i les equivalents d'enginyeria ja cobreixen l'oferta en arquitectura i urbanisme. Eina, ofereix quelcom nou, activitats que es consideren: «[...] de importancia en su contribución a la transformación de la

sociedad, a través de productos que inciden directamente en las más elementales actividades del hombre.» (annex 14). La responsabilitat social d'aquests nous especialistes és una de les idees que anirem trobant al llarg de l'anàlisi documental.

La circular es tanca amb una llista de les característiques que es considera que han de tenir els alumnes que hi vulguin estudiar: habilitat manual, imaginació, imaginació de tipus espacial, sentit de l'ordre, dots d'observació, sentit de la lògica, intuïció plàstica, interès (dedicació) professional, i interès per problemàtiques col·lectives.

Podem agrupar les característiques del llistat segons si es tracta d'aptituds artístiques (des d'un punt de vista tradicional o social), científiques, professionals o personals. El document no fa cap referència directa a la Bauhaus, però sí que s'hi poden apreciar o inferir alguns elements, actituds o valors de tradició bauhausiana, com la voluntat de fer del disseny una activitat científica: «[...] impartiendo de un modo actual la ciencia del diseño[...]" (annex 14). També es fa evident la consciència que aquesta activitat nova, el disseny, està totalment vinculada a la societat actual i a l'enfocament de responsabilitat i transformació social.

Seguint amb les circulars o textos informatius de l'escola, en un document datat (a llapis) del curs 1969-70: *Programa de Estudios (3 años)* (veure annex 15) es parla del cicle bàsic i el d'especialització. El bàsic té una durada de 12 mesos i el seu objectiu és:

Eina intenta dar al estudiante un conocimiento lo más completo posible de los problemas que afectan a la creatividad, estimulándola mediante ejercicios en los cuales pueda desarrollar su personalidad y familiarizarse al mismo tiempo con los problemas de percepción, color, espacio, por una parte y de la comprensión del binomio forma-función por otra, dotándole también de los medios expresivos necesarios para realizar convenientemente sus ideas. (annex 15).

El cicle bàsic es complementa amb assignatures i cursos de tipus humanístic, perquè es considera que el dissenyador ha de tenir uns coneixements amplis. En l'explicació es detecten algunes característiques que ja havíem trobat a Elisava i que l'emparenten amb la Bauhaus i, més concretament, amb el curs preliminar. S'observa quan es diu que la creativitat s'estimula mitjançant exercicis de plantejament de problemes, que volen desenvolupar-la en una doble via: la de les aptituds personals i la d'un coneixement dels elements que componen el que es relaciona amb la visualitat. Tot i que no hi trobem una referència explícita, comencem a intuir que certes dinàmiques pedagògiques s'han integrat en l'ensenyament del disseny.

El cicle d'especialització, de 15 mesos de durada, en què s'escull especialitat, està pensat per desenvolupar: «[...] una serie escalonada de proyectos acompañados de clases y estudios necesarios desde el punto de vista técnico y profesional para que el alumno adquiriera un profundo conocimiento de la especialidad escogida.» (annex 15). La formació a Eina finalitza amb un curs semilliu en el qual, amb l'assessorament dels professors, es realitza una tesi —es podria considerar aquest terme com a equivalent de l'actual Treball Final de Grau— sobre un tema de l'especialitat.

El pla d'estudis del curs 1966-67 (la data està a llapis) (veure annex 16) ens mostra l'estructura del pla d'estudis general, organitzat en quatre cursos i quatre blocs d'assignatures segons si són informatives, formatives, comunicatives o d'especialització.

	Taula 62. Organització pla d'estudis 1966-67 Eina
INFORMATIVES (subministrat coneixements)	Tecnologia constructiva (I)(II), tecnologia gràfica (I)(II), mecànica (II), cultura del S.XX (II), plàstica segle XX (II), literatura (I), cine (I)(II), visites i conferències (I)(II)
FORMATIVES (formació de la consciència creativa i la responsabilitat social)	Coneixement matèria (I)(II), i de la forma (I)(II), teoria del disseny (I)(II), del grafisme (I)(II), urbanisme (I), sociologia urbana (I), geometria descriptiva (I)
COMUNICACIÓ (mitjans de representació)	Dibuix geomètric (I), dibuix representatiu (I)(II), gravat (II), fotografia (II), perspectiva (II)
ESPECIALIZACIONS (projectes)	Disseny interiors (III), industrial (III) i gràfic (III)
Curs semi-lliure	Tema individual o en equip on intervenen les tres especialitats (tema de la vida col·lectiva) (IV)

El programa és clar i l'organització dels blocs d'assignatures ens indica que es pretén donar una formació integral i també molt ideològica, amb temes pròxims a la política, la filosofia, etc. Cal destacar que les assignatures de tipus històric se centren en el segle XX i, per tant, s'aposta per una visió propera de la història i no del tipus tradicional o més historicista. Es pot connectar aquesta programació de manera indirecta amb el pla d'estudis de Meyer perquè concep el disseny amb un enfocament científic i perquè la noció del disseny comporta altes dosis de responsabilitat social. Tant a la Bauhaus com en el context de l'any 67 a Barcelona, es té consciència que l'art (o el disseny) pot contribuir a canviar el món.

A continuació comentem tres programes de les assignatures Color de 1r i 2n curs (els dos exemples dels cursos 1967-1968), i Teoria de la forma, del curs 1968-1969, impartida per Alexandre Cirici Pellicer. (annex 19).

L'assignatura Color, de 1r curs, està estructurada en nou blocs: Introducció, Relacions figura-fons, Teoria del color, Forma, Línia, Ritme, Moviment, Equilibri i Proporció. La seva estructura i concepció globals

ens fa pensar en una introducció al llenguatge visual, per exemple, de llibres com la *Gramática del Arte*¹⁴⁴ (de publicació molt posterior)), va dirigida a introduir les nocions bàsiques de l'àmbit plàstic i es planteja com un diccionari o catàleg en què es repassen, de manera introductòria, tots els elements que formen part de l'univers visual. En el tercer bloc es fa referència directa a Kandinsky i a la seva proposta d'estudi dels contrastos cromàtics. També es parla de: «Experiencias sobre la visibilidad de los colores. Influencia psicológica del color.» (annex 17). Malgrat que no hi ha cap referència directa, ens recorda a Albers i la teoria que va exposar a *Interaction of color* (1963).

Pel que fa a l'apartat que tracta el funcionament de classe i la qualificació, observem que la dinàmica de comentar col·lectivament els treballs a classe s'especifica en el programa (també ens recorda els comentaris de les classes d'Albers): «Introducción teórica antes de cada nuevo ejercicio. Crítica colectiva de cada nueva serie de trabajos. En esta crítica intervienen también los alumnos» (annex 17). És curiós observar com s'especifica que els estudiants també hi intervenen. Volem remarcar aquest aspecte com un tret distintiu respecte a altres escoles i al sistema escolar tradicional, i la voluntat de desmarcar-se de la metodologia tradicional, en què l'estudiant no té un paper actiu ni en la seva formació ni en els processos d'aprenentatge.

A part d'aquestes dues referències, una directa i l'altra indirecta, podem considerar que el curs, en general, és molt bauhausià i pren l'estructura de publicacions i temaris que més endavant ja estan integrats en la tradició barcelonina, en contextos específics com les escoles d'art o, fins i tot, en la secundària obligatòria: una introducció als elements del llenguatge visual.

¹⁴⁴ J.J. Beljón (1993) *Gramática del Arte*. Madrid: Celeste Ediciones.

El programa de 2n curs, Color i comunicació visual, també del curs 1967-1968 s'estructura en tres trimestres, cada un dedicat a un tema. El primer trimestre s'ocupa dels Estudis formals en què s'inclouen aspectes de composició com la simetria o les relacions, estàtiques i dinàmiques, dels elements plàstics. El segon trimestre es dedica a l'Expressió gràfica, que tracta de l'estudi de les imatges en l'àmbit del còmic, i el tercer trimestre es dedica a Signe i comunicació, centrada plenament en la semiòtica i que mostra les noves influències del moment en l'àmbit del disseny i de la comunicació visual¹⁴⁵.

L'assignatura de Teoria de la forma, del curs 1968-69, impartida per Alexandre Cirici (veure annex 19) està organitzada en trenta blocs temàtics, cada un amb un títol i uns subtítols que contenen els continguts més específics a tractar. En el programa, curiosament estructurat, es donen les claus del llenguatge visual, de la forma i de tots els elements (científics, culturals, perceptius, socials, organitzatius, econòmics, biològics, etc.) que participen de l'univers visual i recull, al nostre parer, les tendències de pensament del moment. S'hi poden trobar trets en consonància amb la semiòtica, la teoria de la Gestalt, etc. Cirici Pellicer utilitza els termes més moderns i avantguardistes per fer una proposta pluridisciplinària i polièdrica de l'àmbit de la visualitat; hi empra la terminologia moderna, que s'acaba imposant en els assajos i la bibliografia especialitzada; la terminologia *Teoria de la forma* acaba esdevenint un clàssic. Com a única referència a la Bauhaus, en el cinquè apartat, en què es tracten elements com el punt, la línia i la superfície, és la referència a «les balances» de Klee.

Per finalitzar l'anàlisi dels documents d'Eina comentarem el titulat: *Charla sobre los orígenes y la enseñanza del diseño*, que es pot datar aproximadament en la dècada dels 70, però del qual no sabem el professor/a (veure annex 20). La xerrada s'estructura en dos punts principals. El primer tracta del naixement de la revolució industrial, en

¹⁴⁵ El *Gruppo 63* estava compostat per: Gillo Dorfles, Umberto Eco, Nanni Balestrini, Fausto Curi, entre d'altres.

que es destaquen dues dates importants, 1907, la fundació del *Werkbund* i del binomi art-indústria, i 1818, data del manifest neoplasticista de *de Stijl*, fundat per Van Doesburg. Entre d'altres esmenta Mondrian, Rietveld i Kandinsky. De la Bauhaus es diu que Gropius succeeix Van de Velde en la direcció de l'escola d'art de Weimar i que ell, contràriament a l'antic director: «[...]pretende crear tipos estándar, que, a una máxima calidad unan un mínimo coste [...] un producto, el mejor, el más adecuado, que no necesite adornos y que pueda multiplicarse ya que no ha sido creado para contemplar sino para usar.» (annex 20). El final de la xerrada es fa la següent afirmació: «De este modo se llega a la pedagogía del Diseño Moderno que los profesores y alumnos del BAUHAUS aplicaron a la Arquitectura y a otras ramas.» (annex 20).

Considerem especialment significatiu aquest tancament perquè sembla que indica que la Bauhaus ja està plenament integrada en els plans d'estudis i en els temaris i forma part dels continguts d'una escola de les característiques d'Eina: confirma que el disseny està consolidat, que ja se sap de què es parla quan es parla de *disseny* (si més no, en un àmbit professional) i que la Bauhaus forma part de la seva història.

05.02.III.b. Eina. Trets bauhausians

Eina conserva com a referent la memòria remota de la Bauhaus. Potser en el seu primer plantejament encara hi està present.

El plantejament i l'organització de l'escola continuen la línia iniciada a Elisava, però és clar, tenint en compte els anys d'assaig del precedent. La trajectòria d'Eina comença amb pas ferm i amb algunes qüestions molt més clares. Per exemple, la terminologia ja està integrada i les especialitats de disseny gràfic, industrial i d'interiors són les que ens arriben avui dia. L'altra mostra que constata la fermesa i claredat dels seus objectius és l'autoconsciència del lloc que ocupen els estudis de

disseny dins del panorama formatiu existent i també de la societat. La formació d'Eina pretén dotar l'alumnat, com ja hem vist a Elisava, d'una formació global que integri tant coneixements tècnics com humanistes i artístics. Es pot tornar a connectar, doncs, aquest plantejament amb l'època de Meyer.

L'anàlisi documental mostra que en alguns plans d'estudis consten noms de professors de la Bauhaus ja integrats en l'ordenació de continguts, com Kandinsky i Klee i, de manera indirecta, Albers. I finalment, observem que la Bauhaus i tot el que va significar queda integrat en l'ensenyament de la història del disseny. I això té dues implicacions importants. La primera, que la Bauhaus està tan integrada que ja forma part dels plans d'estudis i la segona, que la Bauhaus ja comença a estar superada i el seu llegat incorporat.

CAPÍTOL 06

CONCLUSIONS

En aquest capítol final, que suposa la cloenda del procés de recerca, exposarem la síntesi del procés d'investigació. Des del seu plantejament: introducció (capítol 01), marc teòric (capítol 02) i metodologia (capítol 03), fins al desenvolupament dels capítols que tracten dels dos «nuclis» fonamentals de la recerca: el «Nucli I. Bauhaus» i el «Nucli II. Barcelona» desenvolupats als capítols 04 i 05 respectivament, hem traçat un procés d'investigació que ens servirà per donar resposta als objectius operatius que plantejàvem inicialment. Donar-hi resposta implica també contestar la pregunta principal de la nostra recerca: Com s'introdueixen les idees pedagògiques i didàctiques de la Bauhaus a les escoles d'art i disseny de Barcelona del període 1959-1968? Aquesta pregunta ens ha servit de guia, orientació i motivació per a realitzar aquest treball doctoral. Així doncs, estructurarem les conclusions tractant els objectius operatius, tant del «Nucli I» com del «Nucli II», tot seguit passarem a respondre la pregunta principal de la recerca, i, finalment, apuntarem les futures vies d'investigació que es poden derivar d'aquesta tesi doctoral.

06.01. «NUCLI I. BAUHAUS»

Iniciem aquest punt recordant quins són els objectius operatius relacionals amb el «Nucli I. Bauhaus». A continuació els desenvoluparem per tal de donar-hi resposta:

Taula 63. Nucli I. Bauhaus [1919-1933]. Objectius	
Objectiu I. 01	Observar diferents fases de desenvolupament en la pedagogia i didàctica de la Bauhaus
Objectiu I. 02	Estudiar les idees pedagògiques de la Bauhaus en relació a les seves fases de desenvolupament
Objectiu I. 03	Determinar trets d'identitat pedagògics i didàctics de la Bauhaus en relació a les fases de desenvolupament de l'escola
Objectiu I. 04	Saber els motius que fan de la Bauhaus una escola rupturista en el seu context

06.01. I. Observar diferents fases de desenvolupament en la pedagogia i didàctica de la Bauhaus

Iniciar l'estudi d'una escola de les característiques de la Bauhaus implica acceptar que no es pot abastar en la seva totalitat. El fenomen bauhausià és ampli i complex, i necessàriament hem hagut de centrar i acotar els nostres interessos. La manera d'aproximar-nos-hi ha estat observant com d'altres autors han tractat la complexitat bauhausiana. Observem, en efecte, que els experts classifiquen la seva història en diferents fases o períodes. Hem pogut observar que les diverses classificacions responen a la diversitat d'interessos, enfocaments o mirades dels autors que les proposen. Habitualment les classificacions que es proposen responen a tres tipus de criteris. La primera, engloba les classificacions que utilitzen criteris descriptius i cronològics, com per exemple, la ubicació de l'escola o el director. La segona, fa referència a criteris relacionats amb la història de l'art, estils o factors estilístics. I, finalment, la tercera, al·ludeix a factors o criteris de tipus socials, polítics i ideològics.

Nosaltres proposem una nova classificació que té en compte l'últim conjunt de criteris exposats, els de tipus socials, polítics i ideològics perquè relacionem tres factors que considerem especialment rellevants en el nostre treball: els documents programàtics, l'evolució de l'escola des d'un enfocament ideològic i conceptual i, finalment, els docents influents de cada un dels moments de la vida de la Bauhaus. Tots tres factors ens permeten estudiar les idees didàctiques de la Bauhaus, així com identificar les seves característiques.

L'anàlisi documental basada en el doble enfocament: visual i textual, determina la selecció de material per articular la proposta final de fases o períodes que ens serveix de fil conductor argumental de l'estudi de les idees pedagògiques i didàctiques de la Bauhaus. Cada una de les fases bauhasianes tenen les seves característiques i influències i, des d'un punt de vista didàctic, ens aporten visions diferents sobre què és la formació artística. La nostra aportació fonamental consisteix en relacionar cada una de les fases també a una imatge visual de l'escola, entenent que la imatge que projecta l'escola en cada moment és una mostra de com és la Bauhaus.

06.01. II. Estudiar les idees pedagògiques de la Bauhaus en relació a les seves fases de desenvolupament

Després de l'exhaustiu estudi fet al voltant de les diferents fases de la vida de la Bauhaus ens atrevim a afirmar que les seves idees pedagògiques i didàctiques varien al llarg dels seus 14 anys d'existència. L'evolució de l'escola arrenca d'una concepció tradicional d'ofici ancorada encara en els debats de finals de S.XIX i arriba a una concepció moderna de formació artística propera al concepte d'*arts visuals*. La Bauhaus passa de ser un experiment que hibrida una escola d'arts i oficis i de belles arts (fase mítica-utòpica), a una escola de disseny que planteja amb la seva militància en el moment actual, una línia insòlita fins al moment (fase escola de disseny). Després d'assolir

un estatus d'escola superior, la Bauhaus, en la seva fase final esdevé una escola d'arquitectura. Tots aquests canvis els podem comprovar en les modificacions del seu nom que copsen les diferents fases per les que travessa la Bauhaus i que repercuteixen a les seves idees pedagògiques. La Bauhaus resulta tan complexa que, de vegades, és una escola d'arts i oficis, una acadèmia, un politècnic o escola d'enginyeria, un institut del teatre, una escola de disseny, una escola d'arquitectura, una escola humanista. La Bauhaus és tot això en diferents moments i amb diferents concepcions sobre l'educació artística i la funció de l'art en el si de la societat. Hi ha algunes constants que malgrat les transformacions bauhasianes, podem trobar pràcticament al llarg de tota la seva història. La primera és el lloc on es desenvolupa l'aprenentatge, el taller. La segona constant és la importància del treball amb el material, inicialment de caire experimental i que progressivament es va sistematitzant. La tercera és la progressiva introducció de conceptes científics en l'àmbit artístic. La influència general de la modernitat i l'orientació industrial de l'escola, que implica l'estudi d'elements tècnics per la fabricació de models estandarditzats (fase relació art-indústria i fase escola de disseny) expliquen aquesta incorporació. Aquesta situació, entre social, cultural i econòmica deriva en la inclusió de l'estudi i l'anàlisi com a estratègies metodològiques que, juntament amb la noció de descobriment, enginy i cerca, configuraran un dels trets més característics i exportables de la pedagogia i didàctiques bauhasianes: la resolució de problemes.

06.01. II. a. Progressiva sistematització dels ensenyaments

Com es concreten les derives bauhausianes? De la primera fase «Origen mític-utòpic» (1919-1922) escassament regulada: sense nomenclatura *estudiant/professor*, sense obligació d'assistència a classe, sense exàmens (exceptuant el de la Càmera d'Artesans) es canvia d'estadi amb un gir, inicialment només conceptual, cap a la indústria inaugurant la fase «Relació art-indústria. Inici i consolidació» (1922-1926). Les

necessitats formatives i productives que se'n deriven provoquen que els estudis hagin de ser més efectius creant la necessitat de més organització i sistematització. D'una escola post romàntica es passa a una més racional i productiva. De manera progressiva es deixen enrere les idees inicials d'integrar art-artesania, un debat d'inici de segle XX que es perllonga fins a la postguerra, per apostar per la modernitat en forma de mecanització de la producció. Aquest gir queda en una proposta més aviat teòrica i no es formalitzarà fins la fase següent.

El nou debat d'època girarà al voltant de la relació entre art-indústria que, progressivament, s'anirà consolidant, no sense problemes interns, i es passarà a una nova fase «Nova escola de disseny» (1926-1930) en que la producció de prototips estàndards ocuparà el centre de l'ideari de l'escola. Les tensions internes de la Bauhaus aniran en augment entre el professorat que aposta per la relació art-indústria i pels qui s'hi oposen. L'organització dels estudis i de la mateixa escola, que tindrà una nova seu, deixen veure com la Bauhaus comença a esdevenir un tipus d'escola amb una oferta formativa nova i adient als nous temps. Per tal de donar resposta a la indústria, el procés de sistematització i ordenació de continguts continuarà.

L'era en que Meyer va ser el director de la Bauhaus és especialment fructífera en quant a la transformació del concepte de formació artística. Es té un concepte formatiu ampli, en quant a visió i durada dels estudis, una visió multidisciplinària, una orientació que vincula les disciplines artístiques amb la societat, la voluntat de fer arribar «productes d'art» a un sector ampli de la societat. En aquest moment es gesta, no només a la Bauhaus, l'emergència <d'alguna cosa nova>, allò que després de la segona guerra mundial es consolida sota el terme disseny. Alhora, la ideologia marxista de Meyer, curiosament i vist en perspectiva, guarda molta relació amb el sistema capitalista industrial i post-industrial. En la seva organització queda palesa la complexitat de la formació artística. Com aquesta formació comprèn aspectes que

s'acosten a l'*art pur* i també a la ciència. Aquesta polaritat, si bé explica aquesta complexitat també indica una altra qüestió, la dificultat d'integració d'àmbits del saber dins d'un mateix paraigües i la dificultat de la Bauhaus com a projecte formador de totes les arts. Aquest aspecte ja l'hem pogut apreciar gràficament amb l'esquema i la proposta de Meyer que mostra una separació, un eix de coordenades en el que cadascú es pot situar més d'una banda que d'una altra.

Podem considerar el pla d'estudis de Meyer com el més complex i polifacètic de la Bauhaus en el que s'integren àmbits de formació diversos en un concepte d'art ampli: teatre, música i esport, sociologia, biologia, etc. La concepció i presència de l'arquitectura serà molt important, així com l'enfocament de la producció industrial «com a problema». Es pot dir que el gir metodològic de la Bauhaus cap a la resolució de problemes serà una de les aportacions més importants de la pedagogia bauhasiana a la formació artística del segle XX. Cal assenyalar que aquesta aportació no seria possible sense aquesta actitud multidisciplinària i concepció plural de la creació artística i, ens atreviríem a dir que, sense la component d'ideologia comunista de Meyer que comporta una noció de creació més col·lectiva i amb l'objectiu de beneficiar la col·lectivitat. En aquest sentit, l'objectiu de produir productes per a la vida quotidiana, afecta l'estructura del centre incorporant a l'«escola formativa» una «escola productiva» en forma de societat limitada. El tàndem formació-producció que està present des de la idea inicial de Gropius sembla ser més real que mai.

Considerem que l'etapa berlinesa de la Bauhaus implica un retrocés com a concepte d'escola. En la seva fase final, la Bauhaus, esdevindrà una «Escola d'arquitectura» (1930-1932). Paradoxalment és en aquest moment quan s'assoleix la finalitat del programa fundacional i, alhora, quan perd alguns dels seus trets d'identitat. El taller com a nucli central de la formació i l'equilibri entre teoria i pràctica que fonamenten l'organització dels estudis de la Bauhaus des dels seus inicis perd

importància. La regularització i sistematització dels estudis és total en l'era Mies, la Bauhaus esdevé una escola de tipus acadèmic.

La Bauhaus de 1933 és molt diferent de la Bauhaus de 1919. No només els factors pedagògics i didàctics afecten les seves transformacions. Com hem vist la successió de nocions d'art, debats d'època i influències docents creen moltes escoles sota un mateix nom.

06.01. II. b. De taller artesanal a laboratori experimental

En la primera fase «Origen mític utòpic» (1919-1922) predomina l'organització dels tallers per materials i oficis en una concepció lligada a l'artesania. Alguns tallers en sintonia amb els nous temps es transformaran en la fase «Escola de disseny» (1926-1930). Serà el cas del Taller de publicitat que és la reconversió del Taller de gravat. Cal apuntar que hi ha alguns tallers en els quals es veu clarament la influència del context i del moment històric. Parlar de publicitat l'any 1919 a la seu de Weimar té unes connotacions molt diferents que parlar de publicitat l'any 1926 en un context més industrial com Dessau i amb una orientació de l'escola cap a la producció. Un altre exemple d'aquesta adequació als temps és el Taller de fotografia que pren importància amb els primers experiments de Moholy-Nagy, l'any 1923. L'ensenyament de la fotografia es va sistematitzant i millorant, sobretot de la part tècnica, amb la incorporació de Walter Peterhans (1897-1960) que arriba a la Bauhaus l'any 1929. Una primera conclusió al respecte seria que els tallers de la Bauhaus s'adapten als temps, una mostra d'això és la desaparició dels tallers de producció purament artesanal com el de ceràmica i el de vidre. En canvi, es mantenen els tallers productius i es reagrupen els antics tallers per tal d'adaptar-se a les exigències dels temps. La idea de fabricació de productes estàndards per a la indústria i el desenvolupament social que comporta el canvi en la producció, produeixen que el concepte de taller vagi més enllà i,

prenent el símil de la ciència, esdevinguin laboratoris experimentals. No pensem que el canvi de nomenclatura sigui casual i el podem adduir a la manifesta intenció de situar-se en un present que projecta, crea i inventa el futur. La idea de laboratori experimental queda en un segon terme en la etapa final de la Bauhaus enfocada a ser una «Escola d'arquitectura». El concepte de taller o laboratori, una de les constants i tret característic de la Bauhaus, es transforma en estudi d'arquitectura.

06.01. III. Determinar trets d'identitat pedagògics i didàctics de la Bauhaus en relació a les fases de desenvolupament de l'escola

Com hem pogut apreciar al llarg del desenvolupament del capítol 04 el fenomen bauhasià és molt complex i difícil d'abordar en la seva totalitat. Des de la nostra perspectiva i centrant-nos en l'estudi documental que hem realitzat, podem proposar una sèrie de trets d'identitat bauhausians, pedagògics i didàctics. A continuació, desenvoluparem les nostres conclusions escindint aquests trets en apropiacions i en aportacions.

Entenem que la Bauhaus és una institució sensible a tot allò que succeeix coetàniament. Una de les seves característiques principals és estar al cas del que passa en els moviments d'avantguarda europeus, i concentrar i aglutinar moltes de les experiències que estan passant en el moment. L'actitud del membres de la Bauhaus de centrar-se en l'avui, disposició que podem qualificar de moderna, els hi dóna la plena consciència d'estar participant "en alguna cosa única". La noció de Bauhaus com a experiència, com a sentiment de pertinença, com a projecte comú, té molt a veure amb la relació de mestratge que s'estableix en el nucli de la formació, el taller. La relació de companyonia del centre, per exemple en les famoses festes de la Bauhaus, trastoquen els models tradicionals i jeràrquics de les relacions estudiants/professors. En aquesta direcció també cal destacar els llaços professionals i d'amistat que s'estableixen entre professor i estudiants.

Per exemple, el cas de Gropius i Breuer. Sense aquest ambient d'obertura que focalitza l'atenció en l'estudiant (influència de l'escola nova) tampoc s'entén la didàctica bauhausiana, basada en l'experimentació pròpia, en la troballa, en el fer-se preguntes, en el trobar una resposta no estereotipada, en un mestratge que planteja interrogants i no dóna respostes. Aquests valors nous, propis del que construirà la modernitat són dels que la Bauhaus s'apropia contribuint a traçar l'esbós d'una concepció moderna de formació artística. No podem oblidar que el moment de creació i vida de la Bauhaus és particularment favorable a que una experiència d'aquest tipus pugui existir, malgrat les contínues lluites polítiques, ideològiques i econòmiques que fan que l'activitat bauhausiana tingui molts obstacles a salvar. Els factors externs, però sobre tot els interns (que són els que afecten a la didàctica) també mostren que des de l'any 1919 al 1933 el concepte d'art, artista, per una banda, i la societat submergida en una època de transformacions tecnològiques, fan que es produeixin canvis substancials en les facetes de la vida i la formació d'una persona. La força o atractiu de la Bauhaus consisteix en copsar les necessitats d'una generació que es desmarca de la tradició i d'una societat que més lentament, es transforma de manera profunda.

06.01. III. a. Apropiacions de la Bauhaus

Com hem anat explicat, la Bauhaus és un ens sensible que capta allò que està succeint fora dels seus murs. La gent que compona la Bauhaus s'ocupa de portar-hi la seva experiència, tant els professors, els conferenciants, etc. Les aportacions heterogènies dibuixen l'univers bauhausià, tan divers i ric com inestable. Tots aquests fragments d'experiències, procedències, posicionaments van configurant un corpus de coneixement teòric, pràctic, pedagògic, artístic, didàctic, etc. del que la Bauhaus s'apropia.

La Bauhaus arrenca d'un substrat cultural post romàntic. Ho podem veure en la imatge de la catedral de Feininger i en el clam reaccionari cercant el retorn a l'artesanat. Aquesta tradició, molt arrelada a l'Europa central, constitueix la base formativa d'alguns dels primers mestres de la Bauhaus que manifesten una actitud anti-acadèmica i cerquen en la seva pròpia formació alternatives al model imperant que comença a estar en crisi. Un exemple seria Itten que amb la seva tasca docent integra els coneixements adquirits per Hölzel. La cerca i desenvolupament de l'expressió personal serà una de les característiques del mestratge d'Itten i respon a un interès i tendència d'època ("descobriment" de l'art dels infants, de l'art primitiu, etc.). En aquest context el dibuix ja no centra l'oferta formativa del futur artista/artesà. El dibuix és un mitjà d'experimentació per trobar aquesta identitat/ personalitat creativa i individual. El dibuix ja no representa sinó que presenta les emocions sobre el paper, el dibuix és expressió. El desenvolupament dels moviments d'avantguarda des dels expressionismes fins l'abstracció (més orgànica o geomètrica) també és un factor a considerar. Sense aquest context artístic d'avantguarda difícilment l'expressivitat i el llenguatge experimental o abstracte podrien arribar a constituir una de les cartes de presentació de la identitat bauhausiana i, consegüentment, moltes de les seves propostes no haurien estat possibles.

Un altre factor a considerar és que l'aprenentatge centrat en el taller no és especialment nou, ni propi, exclusivament, de la Bauhaus. Altres escoles abans que ella ja focalitzen la formació al taller potenciant el coneixement tècnic, una aplicació del *leivmotiv*, molt típic de l'època (també en el context de l'Europa central) que postula que «l'art no es pot ensenyar». En la fase inicial de la Bauhaus hi ha més d'actitud que no pas de propostes concretes que formalitzin els seus posicionaments rupturistes. No serà fins que l'escola decideix girar tímidament cap a la indústria quan la Bauhaus comença a explorar noves maneres de plantejar i de fer. Aquestes noves maneres, allò que considerem

aportacions bauhausianes, estan configurades pels fragments recombinats de les aportacions que des de la teoria a la pràctica han anat nodrint la institució.

06.01. III. b. Aportacions de la Bauhaus

Partint de la idea de recombinació plantejada anteriorment, entenem que les aportacions bauhasianes es construeixen de l'experiència dels docents, la seva formació prèvia i també de les tendències d'època. A continuació repassarem les aportacions de cada una de les fases bauhausianes.

La primera fase «Origen mític-utòpic» (1919-1922) és una etapa de tempteig en que l'escola està cercant la manera de concretar els postulats teòrics plantejats en el manifest fundacional que xoquen amb la realitat que s'imposa. Com fer realitat la fusió de dues tradicions tan arrelades? En aquest moment, el mestratge i impuls d'Itten resulten essencials per iniciar la trajectòria d'una identitat bauhausiana. Tot i que encara es té una visió molt tradicional en molts sentits --els referents triats, el concepte de tècnica manual o d'ofici, etc.-- Itten focalitza l'interès de la formació en l'estudi dels materials i en l'ús expressiu del dibuix. Inicia una didàctica experimental que parteix de l'experiència sensible, del coneixement d'un mateix i que, davant d'una mateixa proposta plàstica, pretén trobar tantes resolucions possibles com individus que l'exploren.

La segona fase «Relació art-indústria. Inici i consolidació» (1922-1926) suposa la institucionalització del curs preliminar (1922) que, segons els estudiosos i experts, és l'aportació més nova, més autèntica i pròpia de la didàctica bauhausiana. El curs preliminar s'enriqueix, es formalitza i es sistematitza amb l'aportació dels docents que l'imparteixen. Cada un d'ells, en el nostre cas Itten, Moholy-Nagy i Albers, aporten el seu bagatge a les dinàmiques que ja s'estan desenvolupant a l'escola i

aconsegueixen crear un concepte nou de formació. Un tipus de formació prèvia basada en l'experimentació, el desenvolupament de les pròpies habilitats i capacitats, el treball amb el material. Tots aquests factors contribueixen al desenvolupament d'allò que coneixem com a llenguatge visual que s'està construint en paral·lel a les experiències dels moviments d'avantguarda. L'exportació (directa) o la transferència (adequació a un altre context) dels planejaments del curs preliminar arreu del món refermen la importància de la seva aportació.

La tercera fase «Escola de disseny» (1926-1930) suposa, al nostre entendre, un moment clau de la transformació bauhausiana. En molts sentits l'escola assoleix allò que sempre ha volgut ser i, en d'altres, indica la ruptura amb molts dels seus plantejaments inicials. Sota la direcció de Meyer, i gràcies a la reforma del pla d'estudis, la Bauhaus comença a donar una formació molt àmplia entenent que l'artista/arquitecte/dissenyador ha de tenir una formació global que inclogui tant l'art com la ciència. L'activitat de l'escola es polaritza en aquests dos extrems. Aquí és on, en certa manera, la Bauhaus perd part de la seva "essència" en allunyar-se de l'ideal d'integració fundacional. Els temps han canviat molt des de 1919, i entre els anys 1926-30 la societat canvia tecnològicament i també cultural i econòmica. Meyer aconsegueix "fer funcionar" la Bauhaus, la fa productiva i enfoca tota la seva activitat a la creació de productes estàndard (cosa que ja havia fet Gropius, però de manera més "tímida").

En referència a l'aportació pedagògica de la Bauhaus en aquesta fase, considerem que el trasllat a Dessau comporta un fet clau per al desenvolupament de l'escola i la seva didàctica. La incorporació dels joves mestres suposa un relleu generacional que comporta que els primers estudiants de la Bauhaus, formats sota els seus paràmetres, passen a impartir docència. El perfil de jove mestre és una de les contribucions de la Bauhaus a la formació. Sota els seus ideals es forma un tipus de professional-artista-artesà que té coneixements d'art, de

tècnica i que es pot desenvolupar en diversos sectors professionals. Aquesta formació multidisciplinària permet fer una transformació substancial a l'escola. La figura del mestre de taller desapareix i apareix la figura de jove mestre (que engloba els seus coneixements i els dels mestres de forma). Curiosament, i això és una qüestió que no hem pogut abordar dins de la recerca, no desapareix la figura de mestre de forma (els artistes). Aquesta anècdota formaria part del que al llarg de la recerca hem anomenat «contradiccions de la Bauhaus» (que malauradament, no hem pogut incloure) que evidencia com l'ideal integrador de la institució queda en un pla més teòric que pràctic, per exemple, els mestres artesans no van tenir mai vot al consell docent de la Bauhaus. El que podem dir és que la primera generació d'estudiants bauhasians ja no pertany a un sistema acadèmic, sinó que estan totalment instal·lats en l'avui i miren al futur per millorar-lo, per transformar-lo i donar a la societat productes als què tothom pugui accedir.

Mentre el context social i polític fora de la Bauhaus es va radicalitzant, dins de l'escola l'ocupació principal d'un sector de professorat se centra en entendre la creació des d'un enfocament més científic i universal. A meitat dels anys 20 i 30 l'abstracció ja no és una novetat. Les idees sobre la seva sistematització i sobre la seva estructuració com a llenguatge van guanyant terreny sota la creença d'universalitat. Curiosament aquesta sistematització, que podem considerar aleatòria, es basa, en part, en concretar aquesta visió més científica, productiva i universal que guanya terreny en el sector "modern" de la Bauhaus. En paral·lel veiem com les metodologies i certs conceptes artístics es van transformant. La idea d'Itten de desenvolupar les capacitats individuals arriba a l'extrem en mans d'Albers, on s'observa com, a partir d'un problema, cada alumne ha de ser capaç de mostrar comprensió envers el material i proposar allò més adient. L'experimentació artística (Itten) esdevé investigació (Moholy-Nagy i Albers), entenent la investigació com a concepte integrador de qüestions artístiques, materials,

tècniques i de maduresa personal. La metodologia de resolució de problemes, en les que trobem algunes de les estratègies d'aprenentatge que han transcendit en l'àmbit de l'educació artística, seria l'altra gran aportació bauhasiana que, posteriorment, les escoles d'Ulm i Basilea sistematitzen i adapten a un nou context.

Pel que fa a la quarta fase «Escola d'arquitectura» (1930-1933) pensem que no aporta de manera específica grans novetats en la didàctica que ja s'està desenvolupant. Seria el final o la continuació de la pràctica d'Albers i, probablement, el moment en que comença el formalisme que, en part, ha transcendit i identificat la Bauhaus com a estil.

06.01.IV. Saber els motius que fan de la Bauhaus una escola rupturista en el seu context

És realment la Bauhaus una escola rupturista? La resposta no és senzilla... Quan estudiem el context ens adonem que la Bauhaus no és l'única experiència pedagògica d'aquest tipus que es desenvolupa a l'Europa Central a inicis del segle XX. En aquest moment el sistema de formació acadèmica està en crisi perquè ja no cospa les necessitats d'una societat en transformació. Ho observem, per exemple, en la influència del romanticisme, el "descobriment" de l'infant, la psicologia, l'interès per allò primitiu, etc. En l'àmbit de l'educació també alguns pedagogs plantegen les bases per a una educació basada en el ple desenvolupament de l'infant. Tots aquests factors contextuais influeixen en la Bauhaus. Per tots aquests motius adduïm que la Bauhaus no és un fet aïllat en el seu moment i que respon a un conjunt de factors culturals, socials, econòmics. Ara bé, tot i que no puguem considerar-la com a única, el que sí que podem dir és que és extraordinària l'experiència que aporten els seus membres contribuint a plantejar una alternativa artística i didàctica. És el cas d'Itten, que en el moment fundacional de la Bauhaus recull el seu bagatge, l'aplica i el transforma en la seva docència i proposa un tipus de formació artística

pensada inicialment per a infants, però aplicada a adults. Aquesta és la novetat. La mateixa metodologia experimental es podria considerar un joc de descobriment que genera un aprenentatge basat en els sentits i en la individualitat i la cerca dels recursos propis i autèntics, és a dir, no estereotipat.

Observem també que la cadena de transmissió que suposa el desenvolupament del curs preliminar en mans de diversos mestres, és la constatació de l'acumulació d'experiències i de nocions diferents sobre l'art i la funció de l'artista. Tot aquest engranatge va creant progressivament un tipus de plantejament formatiu que no existia abans. Justament en aquest punt podem considerar-la com una escola rupturista, perquè a diferència de l'acadèmia, és sensible al seu entorn i té en compte el que cada un dels seus membres pot aportar, encara que això generi conflicte. Les tensions bauhausianes, algunes encara avui no resoltes, es generen per la contraposició de dos mons, el tradicional i el nou que està emergint. En el moment de consolidació i triomf de la modernitat és on es comença a construir el mite de la Bauhaus com a escola rupturista. Les cultures necessiten mites, històries que expliquin com s'arriben a consolidar les pròpies estructures, com s'ha creat el món. Des d'aquest punt de vista, la Bauhaus té tots els elements (si se'ns permet la comparació) per fer una pel·lícula de Hollywood (o millor una sèrie de televisió): una escola innovadora, mixta, plena d'artistes amb talent que estan cercant alguna cosa nova, amb professors estrella, amb tensions sobre l'enfocament de l'art, discussions polítiques i, malauradament, el nazisme que acaba amb la seva trajectòria. El que va saber fer molt bé Gropius, i alguns dels seus ex estudiants, i també alguns crítics, és utilitzar tots els elements de la Bauhaus per crear un mite d'origen de la modernitat.

06.02. «NUCLI II. BARCELONA»

Una vegada contestats els objectius associats al «Nucli I», a continuació ens disposem a resoldre els objectius del «Nucli II» de la recerca, els que fan referència al context Barcelona dels anys seixanta. Els recordem a continuació:

Taula 64. «Nucli II. Barcelona» [1959-1968]. Objectius	
Objectiu II. 01	Descriure el panorama de formació artística de Barcelona durant el període 1959-1968
Objectiu II. 02	Estudiar els factors/vies d'introducció de les idees pedagògiques de la Bauhaus a les escoles d'art i disseny de Barcelona del període 1959-1968
Objectiu II. 03	Valorar el coneixement en el context barceloní de la Bauhaus com a escola d'art
Objectiu II. 04	Emparentar els trets d'identitat pedagògics i didàctics que s'observen a les escoles d'art i disseny de Barcelona (1959-1968) amb els de les fases de la Bauhaus (1919-1933)

06.02.I. Descriure el panorama de formació artística de Barcelona durant el període 1959-1968

Els exemples que hem estudiat i en els que hem aprofundit són acotats i copen part d'una realitat rica i complexa. Des d'aquesta posició inicial podem aportar una possible panoràmica de la formació artística del període a Barcelona.

L'escenari formatiu de finals de la dècada dels cinquanta a Barcelona és tradicional. Recordem que l'objectiu fundacional de Massana és mantenir vius uns oficis en perill d'extinció pels avenços de la societat. El clima cultural, polític i social de l'època és de certa inquietud i la relaxació del règim, en alguns aspectes, afavoreix la creació d'iniciatives socials i culturals. En aquest moment es comencen a crear algunes estructures culturals: revistes, associacions professionals i editorials i també tres escoles d'art (i disseny): l'Escola d'Art del FAD (amb una

vida molt curta) i ja entrats en la dècada dels seixanta: Elisava i Eina. El panorama formatiu en arts i disseny de Barcelona pren una embranzida insospitada durant aquest període.

El moment fundacional d'aquestes escoles es caracteritza per un ús de la terminologia relacionada amb les *arts* difós i confús. S'empren mots antics, com per exemple, *sumptuari* i *grafisme* per referir-se a escenaris professionals emergents. Els mots antics s'aniran quedant enrere. La generació de retolistes, dibuixants, cartellistes, impressors que es formen a les escoles d'arts i oficis o de belles arts (i també als tallers, com a aprenents) serà l'encarregada, inicialment, de plantejar una nova formació per a un nou tipus de professional que pot cobrir les necessitats d'una societat en transformació. La formació d'aquesta nova generació, la primera formada en estudis de disseny o grafisme (emprant la terminologia de l'època, al voltant de l'any 1963-64) engloba diversos àmbits des d'una perspectiva més actual: el coneixement pràctic de materials i tècniques, coneixement teòric (que s'està creant o sistematitzant en paral·lel), una formació humanista global (que malauradament avui dia estem perdent) i coneixements específics sobre desenvolupament professional.

La generació dels pioners del disseny a Barcelona està formada per professionals formats a les escoles d'arts i oficis o de belles arts. Són homes d'ofici entre els quals també trobem alguns que es dediquen a la docència. Són professors formats en arquitectura, filosofia i lletres i, alguns de més singulars, més polifacètics com, Santiago Pey, lexicòleg i dissenyador, que tant escriu manuals tècnics com diccionaris. Aquestes generacions pioneres formen part d'un àmbit professional en transformació. Un àmbit del que se'n parla molt (dins del sector) però del qual encara se'n desconeix el contingut específic o propi, ja que encara s'està gestant.

L'impuls i el coneixement de la generació d'abans de la guerra és l'enllaç necessari per introduir idees noves sobre concepcions de l'art, el disseny, de la societat i del paper que l'artista hi desenvolupa i aquí trobem també la presència de la Bauhaus.

06.02.II. Estudiar els factors/vies d'introducció de les idees pedagògiques de la Bauhaus a les escoles d'art de Barcelona del període 1959-1968

Dels factors o vies d'introducció de les idees pedagògiques de la Bauhaus hem pogut abordar-ne dues. La primera, la presència i tractament de la Bauhaus en dos mitjans barcelonins: *La Vanguardia* i *Destino*; i la segona, la introducció de les idees bauhausianes en tres de les escoles d'art i disseny de Barcelona. Totes dues vies acotades en el període 1959-1968.

La tasca docent constitueix clarament una via d'introducció de les idees pedagògiques, no només bauhasianes, a les escoles d'art i disseny de Barcelona. L'enllaç entre la generació d'abans i després de la guerra també actualitza moviments com el GATCPAC en el context barceloní. Alhora, durant aquesta època, es té la mirada atenta al que succeeix a la resta d'Europa i del món. L'actitud moderna s'explica *per se*, però també com a reacció a un règim polític dictatorial i conservador.

De l'anàlisi de premsa es pot destacar que en funció del mitjà: *La Vanguardia* o *Destino*, se'n fa una explicació més o menys detallada o en profunditat. Aquest fet l'hem relacionat amb la naturalesa mateixa del mitjà, més generalista o més enfocat a temàtiques culturals i, també, amb el tipus de perfil d'articulista que escriu en cada un dels mitjans – tot i que hi ha articulistes que col·laboren en tots dos–. A mesura que avança la dècada, l'escola alemanya, acaba sent una referència cultural que sembla estar integrada en els sostrat de certa part de la societat, de l'elit o intel·lectualitat. Si la Bauhaus es va coneixent progressivament

en el context barceloní, bé es pot deure al paper divulgador de les persones que tenen els coneixements sobre l'escola alemanya i que tenen accés als mitjans. Ens fixem també en les relacions entre els articulistes d'aquests mitjans i la seva col·laboració amb les escoles d'art i disseny de Barcelona. Les vies d'introducció conflueixen. Les mateixes persones que escriuen als mitjans tenen un paper important, de docent a algunes de les escoles d'art i disseny de Barcelona. És el cas de Daniel Giralt-Miracle, d'Oriol Bohigas, Alexandre Cirici Pellicer, Cristian Cirici o Santiago Pey. Altres dels articulistes que es dediquen a difondre la imatge de la Bauhaus a Barcelona, encara que no tenen una incidència directa en les escoles d'art i disseny, desenvolupen un paper fonamental per a la seva difusió i per a la coneixença d'una nova disciplina, el disseny. Ángel Zúñiga, però sobretot, Juan Perucho destaca durant aquest període per la seva crònica completa i reflexiva que cospa les transformacions socials que afecten la professió.

Un altre factor a tenir en compte és que les escoles Elisava i Eina, tenen més presència en els mitjans que la Massana. S'observa, sobretot, en la presència d'articulistes vinculats a les escoles d'art i disseny. Les persones que participen a Elisava i Eina tenen més presència mediàtica. Es pot dir que les iniciatives privades (les que tenen més autonomia, les noves, les actuals) tenen més visibilitat que les públiques (més lligades al règim, més tradicionals). Això és propi del context barceloní dels seixanta on les iniciatives privades amb més marge de llibertat organitzativa, permeten incorporar algunes idees noves en els contextos educatius artístics. Les escoles d'art i disseny privades gaudeixen de més prestigi que les públiques, encara avui, i això té el seu origen en el període estudiat i en les polítiques educatives catalanes. Malgrat això, és la Massana qui l'any 1959 ofereix l'especialitat o secció Plàstica publicitària (el que esdevindrà disseny gràfic). Aquesta incorporació respon a la necessitat de canvi social i del tipus de professions que estan sorgint.

L'escenari barceloní de l'any 1968, moment en que acotem el final de l'estudi, la Bauhaus no només és coneguda entre el sector professional, sinó que també és criticada. Destacar que aquell any s'organitza la primera exposició monogràfica de la Bauhaus es realitza a la Seu del Col·legi d'Arquitectes de Barcelona. Promoguda per el Goethe Institut de Barcelona, aquest esdeveniment representa un moment clau per a mostrar el <fenomen Bauhaus> a Barcelona. Les activitats que s'hi organitzen al voltant són una plataforma ideal per al coneixement de la institució alemanya a Barcelona. D'alguns dels debats que es generen en les conferències i taules rodones, es pot observar que la Bauhaus (i els seus temps) entren en crisi per les transformacions socials (també a Barcelona). La modernitat comença a esgotar-se i es plantegen alternatives. Presenciem un canvi de paradigma, s'inicia la postmodernitat.

06.02.III. Valorar el coneixement en el context barceloní de la Bauhaus com a escola d'art

La Bauhaus es coneix a Barcelona com a escola d'art, com a moviment i com a referent de l'art modern, del racionalisme i de l'arquitectura. És a partir de l'any 1966 que la Bauhaus es comença a tractar amb més profunditat com a escola d'art a la premsa. S'expliquen tres característiques essencials: la seva trajectòria plena de tensions, el seu paper com a renovadora de la pedagogia artística del segle XX i també com a origen de la modernitat. Entenem que aquesta imatge és fruit del context d'una Barcelona sensible a les innovacions i experiències avantguardistes i respon a l'interès d'intel·lectuals i crítics per donar a conèixer (i fomentar) els valors de la modernitat (de vegades amb una clara intenció ideològica).

Cal apuntar que el coneixement de l'escola queda dins d'un àmbit molt residual, una part de la comunitat artística o intel·lectual de la Barcelona dels anys seixanta. Aquesta situació evidencia dues

situacions: abans, com ara, els assumptes d'art encara pertanyen a certs sectors de la societat (elit) i, per tant, el radi d'acció de temes artístics és parcial (si més no a mitjans del segle XX).

Es pot dir també que la Bauhaus no només es coneix, sinó que es transfereix part de la seva herència didàctica i de concepció d'escola. En el punt següent desenvoluparem les relacions que podem establir entre ambdós nuclis o contextos.

06.02.IV. Emparentar els trets d'identitat pedagògics i didàctics que s'observen a les escoles d'art i disseny de Barcelona [1959-1968] amb els de les fases de la Bauhaus [1919-1933]

En aquest apartat emparentarem els tres d'identitat didàctics entre la Bauhaus «Nucli I» i Barcelona «Nucli II».

En el període 1959-1968 ens resulta difícil trobar evidències directes de la influència o introducció d'idees bauhausianes a l'escola Massana. Si bé hi ha aspectes organitzatius o de funcionament que podem emparentar entre les dues escoles, no podem afirmar que hi hagi una relació directa. La similitud podria respondre a l'organització i funcionament de qualsevol escola d'art i oficis, com per exemple, la importància del taller com a nucli de formació i la rellevància del coneixement tècnic i dels materials. L'altre factor que observem és que la Massana respon a les necessitats de la societat incorporant nous estudis, és el cas de *Plàstica publicitària* entre l'any 1959 (que és quan els experts diuen que s'inicia) i 1960 (data on trobem el primer fulletó on consta el nom). Fruit d'aquestes incorporacions i de la visualització d'un nou tipus d'escola del director Lluís M. Güell, que la va dirigir entre els anys 1956 i 1976, s'inicia un gir cap a paràmetres formatius més moderns i actuals. A partir d'aquest moment podem considerar la Massana com una

escola “dividida” entre les arts i oficis (que vol conservar les tradicions) i un sector de formació nou (que posa la mirada en “l’ara”). Aquesta Massana moderna i actual es basa en l’impuls de Santiago Pey i Ricard Giralt-Miracle –en les seccions de disseny industrial i la secció de disseny gràfic (o *Plàstica publicitària* segons la terminologia de l’època) respectivament–. Curiosament aquesta situació ens recorda molt algunes de les tensions ideològiques de la Bauhaus fundacional (fase «Origen mític-utòpic») alhora d’integrar tradicions de diferents tipus (arts i oficis i belles arts). Malgrat el pas del temps, la integració d’àmbits similars, però amb particularitats pròpies, es resisteixen a hibridar-se. El canvi de nom de la Massana: de *Conservatorio Municipal de Artes Suntuarias «Massana» a Escuela Massana. Centro Municipal de Enseñanzas Artísticas*, l’any 1965 (que coincideix amb la direcció de Güell) ens indica que el panorama està canviant i que la societat reclama nous perfils professionals.

Tot i no poder trobar una relació directa entre els dos contextos estudiats, es pot dir que de l’anàlisi d’algunes dinàmiques o continguts dels plans d’estudis podem inferir alguns trets bauhausians. En concret, el plantejament d’algunes assignatures que inclouen la psicologia i la sociologia dins de l’especialitat o secció *Plàstica publicitària*, comparteixen l’enfocament organitzatiu d’escola i el pla d’estudis de la Bauhaus de l’època en la que Meyer és director (fase «Escola de disseny», 1926-1930). També podem dir que es comença a observar com l’organització dels plans d’estudi incorporen referències més contemporànies (Ogilvy) encara que es manté una línia força historicista i tradicional.

Serà a la dècada dels 70 i 80 quan la visibilitat de la Bauhaus a la Massana resulti evident i directa. Al llarg d’aquests anys serà quan s’introdueix el curs bàsic d’inspiració bauhasiana que redescobreix i reivindica el llegat i influència de la Bauhaus a Barcelona. Considerem també que les dècades dels 70 i 80 ja hi ha una extensa

bibliografia sobre qüestions visuals en les col·leccions d'editorials com Gustavo Gili. La consolidació del disseny i la creació del seu *corpus* definit de coneixement, contribueixen a la difusió de la cultura del disseny, també des d'un punt de vista històric i aquí és on ubiquem la Bauhaus.

L'anàlisi documental d'Elisava ens mostra referències directes a la Bauhaus. Curiosament la part d'anàlisi documental en què analitzem els fulletons publicitaris de l'escola trobem que en el curs 1961-1962 i en l'últim, de 1969-1970, es fa referència directa i explícita a la Bauhaus. Se la presenta com a origen d'una nova manera d'ensenyar, destaca la seva aportació i mètode inductiu, i també el concepte d'experimentació artística que contribueix a eixamplar la capacitat creadora de les alumnes (l'any 1961-62 només dones). La resolució de problemes també forma part de l'estratègia didàctica d'Elisava i en trobem referència directa. En la resta de fulletons analitzats entre aquestes dues dates es perd la referència a la Bauhaus. Es pot fer una doble interpretació del fet que les persones que impulsen Elisava (sobretot Cirici Pellicer) facin referència directa a la Bauhaus l'any 1961. D'una banda, es pot observar com se'n té coneixement, concret i en profunditat tant de les metodologies didàctiques com dels objectius de formació. Que es deixi d'utilitzar la referència bauhasiana pot voler dir que el reclam publicitari "no té efecte" en la societat, és a dir, que no es coneix la Bauhaus i, per tant, és inútil fer-hi referència. En canvi, el curs 1969-1970, el panorama cultural i formatiu s'ha transformat considerablement. Es té més coneixement d'aspectes d'arts i, especialment de disseny, i es pot tornar a emprar la referència bauhasiana com a reclam publicitari.

La presentació de l'escola és moderna, actual i es desmarca de la tradició. Tot i això, la terminologia d'assignatures resulta ambigua i destaquem que encara hi ha certa confusió entre els mots *art* i *disseny*. La fundació d'Elisava és un moment clau de l'inici del

desenvolupament de la cultura del disseny a Barcelona. Les bases encara no són fermes per emprar per si sol un mot emergent com disseny. Així, observem que en aquesta fase primerenca, a més de la Bauhaus, també s'empra el mot *art* com a reclam publicitari.

L'organització dels estudis d'Elisava ens permet apreciar com el seu pla d'estudis i concepció d'escola engloba una varietat de matèries per oferir una formació rica als seus estudiants. Podem veure assignatures que cobreixen àmbits de les aptituds dels futurs dissenyadors: per impulsar la capacitat creativa, per conèixer la tecnologia i per saber desenvolupar projectes. Els diferents assajos inicials comporten progressivament una major sistematització dels estudis, sempre amb la voluntat d'oferir aquesta formació global. Aquest plantejament ens recorda l'impuls inicial de la Bauhaus que vol integrar diferents àmbits (fase « Origen mític-utòpic) i també el moment de l'època en que Meyer (fase «Nova escola de disseny») proposa una organització dels estudis més científica i plural —però recordem també que s'allunya dels ideals integradors inicials—.

Observem també com el mestratge d'alguns professors d'Elisava, en especial Jordi Roura, ens remetent a metodologies i exercicis que ja trobem a la Bauhaus. Tots aquests exercicis, que en part hem tingut l'oportunitat d'analitzar, seran els que una o dues dècades més tard trobarem en els manuals de disseny moderns provinents dels plantejaments bauhasians però també de la HfG d'Ulm i l'escola de Basilea. Emparentar de manera tan clara els treballs ens fa plantejar dues reflexions. La primera ens duu a pensar que aquest moment és el moment de creació d'un *corpus* disciplinar (com també passa a la Bauhaus). La segona, que tot i la distància temporal i cultural, hi ha propostes didàctiques transferibles entre els dos nuclis estudiats constatant el llegat de la Bauhaus en el període 1959-1968 i la vigència dels seus ensenyaments o plantejaments pedagògics — també és cert, com hem vist en els exemples didàctics d'Itten,

Moholy-Nagy i Albers, que resultats similars de vegades responen a plantejaments i ideologies diferents—. La transferència és possible perquè es comparteix un substrat cultural comú, la modernitat. El «Nucli I» la Bauhaus, representa, en part, la gestació i visualització de futur del projecte modern. El «Nucli II» la Barcelona dels anys seixanta, representa el desig d'adscriure's en una modernitat que està consolidada arreu i que en el context espanyol té connotacions ideològiques.

Pensem que per Elisava i els seus impulsors, la Bauhaus és el «lloc mític» del qual sorgeix el concepte modern de societat i d'art i, alhora, és una manera d'enllaçar amb l'herència més progressista catalana d'abans de la guerra que inclou tant moviments pedagògics com artístics. El mite de la Bauhaus en el context català dels anys 60 arrela i es reivindica per tornar a connectar amb la pròpia història i per desmarcar-se de la situació política del moment.

La fundació d'Eina ens resulta significativa per dos factors. El primer que reclama la nostra atenció és el fet que Eina sorgeix de l'escissió amb Elisava (les tensions i diferències ideològiques no són exclusives de la Bauhaus). El segon factor, fa referència a l'any de creació de l'escola, 1967. En aquest moment el panorama cultural, social i educatiu, etc. s'ha transformat i l'escenari que es va gestant entre finals dels anys 50 i mitjans dels 60 es consolida. La terminologia per exemple: disseny gràfic, industrial i d'interiors està totalment integrada en el llenguatge, i les primeres generacions de dissenyadors/es formats com a tals (això també ho apreciem a Elisava) s'endinsen en l'àmbit professional i la docència. Antics alumnes també passaran a formar part del cos docent i ells/es també són els primers alumnes pioners (com a la Bauhaus) que han rebut una formació que abans no existia. Aquesta nova formació respon a unes necessitats culturals, ideològiques i econòmiques.

Pel que fa a les qüestions més concretes sobre didàctica, observem com abunden les referències a la responsabilitat social de l'artista, l'enfocament o concepció que ja trobem en Moholy-Nagy o en Meyer, que va en contra d'un art abstret que no es relaciona amb el context. L'estructura organitzativa amb els seus blocs d'assignatures ofereixen, seguint la línia iniciada a Elisava, amb la noció de formació global que inclou: tècnica, art, humanitats, habilitats personals i socials. Tornem a emparentar aquest plantejament amb l'època Meyer de la Bauhaus. De l'anàlisi documental inferim que la Bauhaus i altres experiències posteriors com la d'Ulm o Basilea ja estan integrades en els continguts dels plans d'estudi, fins i tot trobem referències directes a membres de la Bauhaus i a les teories que hi van elaborar, és el cas de Kandinsky i Klee i, de manera indirecta, les teories del color d'Albers. Finalment, observem com La Bauhaus com a escola de disseny ja forma part de les xerrades d'història i desenvolupament del disseny al voltant dels anys 70.

Si en el cas d'Elisava la Bauhaus és una referència, un ideal a assolir, per Eina ja és un element històric superat pels esdeveniments dels temps.

06.03. PREGUNTA PRINCIPAL DE LA RECERCA

Després d'haver tractat els objectius operatius dels dos nuclis que componen la recerca, arribem al moment clau de cloenda d'aquest treball doctoral. A continuació donarem resposta a la pregunta principal de la investigació: Com s'introdueixen les idees pedagògiques i didàctiques de la Bauhaus a les escoles d'art i disseny de Barcelona del període 1959-1968?

Hem localitzat i considerat com a pròpies dues idees bàsiques de la pedagogia i la didàctica de la Bauhaus. La primera és la introducció

del curs preliminar, que comporta un estudi experimental dels materials en base als sentits i l'experimentació pròpia (individual). Del curs preliminar trobem diferents versions segons el docent que se n'ocupa: Itten, Moholy-Nagy i Albers, i serà una de les herències bauhausianes arreu del món i també a Barcelona. Els cursos bàsics, preparatoris o introductoris al llenguatge visual en seran una mostra. La segona aportació bauhausiana, que també trobem en el context barceloní, és la metodologia de resolució de problemes amb una clara intenció d'acostar els procediments científics a la investigació artística.

En quant a la introducció d'aquestes idees podem dir que hi ha una generació de professionals sensibles al context que s'encarreguen de modernitzar i actualitzar conceptes sobre art i el seu ensenyament i evidentment, sobre l'àmbit professional. Destacar que en el període 1959-1968 és quan comença a gestar-se allò que coneixem avui dia com a disseny. Alhora existeix una classe intel·lectual que coneix i fa difusió –ja sigui en els mitjans de premsa o a les escoles d'art i disseny de Barcelona– de la Bauhaus i de les seves idees artístiques i pedagògiques. En aquest escenari s'impulsa un nou tipus de formació com a reacció a l'oferta existent en el panorama de formació artística barcelonina. La seva creació respon a una necessitat d'època, sobretot econòmica i, també, a qüestions ideològiques, perquè com hem vist, reivindicar el llegat de la modernitat, i entre aquest llegat destaquem el de la Bauhaus, és una manera de tornar a connectar amb la pròpia herència moderna truncada per la Guerra Civil.

06.04. FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ

“Les tesis doctorals no s’acaben, s’abandonen” hem pogut llegir recentment. Nosaltres no l’abandonem perquè de la recerca que ara tanquem han sorgit moltes direccions, preguntes i interessos que no hem pogut abordar en aquest treball. Ens anima pensar que són temes pendents, però també, emocionants i suggerents que obren possibilitats per continuar la nostra tasca d’investigació.

De la Bauhaus queden mil aspectes i facetes a descobrir, però sobretot ens quedarà sempre el bon record de ser el tema que ens va introduir en l’àmbit de la investigació.

Del context Barcelona, de l’històric, dels anys seixanta ens queden pendents moltes idees, com per exemple, traçar una genealogia de noms més completa sobre els docents que introdueixen idees noves en els àmbits educatius artístics. És, en aquest sentit, que el descobriment de la figura docent de Jordi Roura ens anima a continuar estudiant. També ens sedueix la idea de recollir testimonis orals d’aquella època, perquè seria interessantíssim comprendre, encara amb més profunditat i de primera mà, com va ser aquesta dècada tan complexa. Un altre dels temes pendents seria recopilar documents visuals de les escoles tractades, sobretot imatges de treballs, per tal de poder fer un catàleg i proposar línies d’actuació didàctiques de l’àmbit artístic des dels seixanta fins a l’actualitat.

Podríem també partir de les nostres conclusions per estudiar les herències didàctiques en contextos actuals. Recerques d’aquest tipus poden contribuir a la millora de l’ensenyament artístic del futur. També ens interessa investigar i aprofundir en la crisi actual del sistema educatiu, tal i com hem fet en l’inici de segle XX. Això ens permetria valorar i aprofundir en les pedagogies alternatives i els nous models emergents que s’estan proposant. Com ja hem vist en

els dos nuclis de la recerca, el període de la Bauhaus i el de la Barcelona dels 60, cada crisi educativa està acompanyada per crisis econòmiques i polítiques.

Al llarg de la recerca hi ha moltes preguntes que s'han generat, però n'hi ha una que ens resulta especialment interessant: Com la pedagogia del disseny afecta a la formació artística actual? Té sentit en un context postmodern?

Ens agradaria potenciar i estudiar en profunditat la recerca basada en documents visuals perquè considerem que és una via valuosa i indispensable per a la construcció del coneixement. En aquest sentit considerem que les aportacions presentades en aquesta tesi corroboren la importància d'aquesta via. També ens agradaria aprofundir en l'anàlisi temàtica perquè considerem que està en sintonia amb la nostra sensibilitat metodològica, i també perquè pensem que té un efecte més directe en la societat (que hauria de ser la finalitat última de la investigació).

En definitiva, la nostra voluntat és continuar investigant sobre Educació Artística, sobre el que pot aportar en la formació integral d'una persona. Esperem i desitgem poder continuar la tasca d'investigació (prou difícil en aquest país) i poder desenvolupar alguns d'aquests temes en un futur no molt llunyà.

BIBLIOGRAFIA

Llibres

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.

Agirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Albers, J. (2005). *La interacción del color*. Alianza Editorial. Madrid: Alianza.

Aracil, A., i Rodríguez, D. (1983). *El siglo XX. Entre la muerte del Arte y el Arte Moderno*. Madrid: Istmo.

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.

Benedito, V. (1987). *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona : Barcanova.

- Bamford, A. (2009). *El efecto ¡wau! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bisquerra, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Madrid: Cátedra.
- Braun, V., i Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research. A practical guide for beginners*. London: SAGE.
- Calvera, A. (coord.) (2014). *La formació del sistema disseny Barcelona (1914-2014), un camí de modernitat*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Colomer, J.M., Ainaud, J.M, I de Riquer, B. (1978). *Els anys del franquisme*. Barcelona: Dopesa.
- Corazón, A. (ed.) (1971). *La Bauhaus*. Madrid: Comunicación 12.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Droste, M. (2006). *Bauhaus*. Colonia: Taschen.
- Efland, A.D. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós Arte y Educación.
- Efland, A.D., Freedman, K., i Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Arte y Educación.
- Eisner, E.W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Arte y Educación.

- Elisava. (2001). *1971-2000. Escola de Disseny Bàsic. Miscel·lània*.
Barcelona: Elisava Edicions.
- Escola Massana. (2004). *Portes endins: Escola Massana. 75 anys*.
Barcelona: Institut d'Educació.
- Gracia, J. (2004). *La resistencia silenciosa. Fascismo y cultura en España*. Barcelona: Anagrama.
- Feist, W.D. (2012). *My Years at the Bauhaus. Meine Jahre am Bauhaus*. Berlin: Bauhaus Archiv.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*.
Barcelona: Paidós.
- Gombrich, E. (2001). *La historia del arte*. Madrid: Debate.
- Gómez Molina J.J. (Coord.)(2003). *Las lecciones del dibujo*. Madrid:
Cátedra.
- Gómez Molina J.J., Cabezas, L., i Bordes, J. (2005). *El Manual de Dibujo. Estrategias de su enseñanza en el Siglo XX*. Madrid:
Cátedra.
- Hernández, F. (2003). *Educacion y Cultura Visual*. Barcelona:
Octaedro-EUB.
- Historial cronològic del CIC(F) i de la institució cultural del CIC(F). 1950-51/1991-92* (1992). Barcelona: Institució Cultural del CIC, Fundació Privada.
- Hochman, E.S. (2002). *La Bauhaus. Crisol de la Modernidad*.
Barcelona: Paidós.
- Itten, J. (1987). *Design and form. The Basic Course at the Bauhaus*.
London: Thames and Hudson.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.

- Lupton, E., i Miller, J.A. (1994). *El abc de la bauhaus y la teoría del diseño*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Martínez Figuerola, T. (2010). *Alexandre Cirici Pellicer. Pionero en la dirección de arte*. València: Camp gràfic editors.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una Introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Miserachs, T. (comp.) (1987). *Eina vint anys d'avantguarda*. Barcelona: Eina.
- Narotzky, V. (2007). *La Barcelona del diseño*. Barcelona: Santa & Cole.
- Pellicer, C. (1964). *Art i societat*. Barcelona: Edicions 62.
- Perelló, A.M. (1990). *Las claves de la bauhaus*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Pevsner, N. (1982). *Academias de arte: pasado y presente*. Madrid: Cátedra.
- Picó, J. (1999). *Cultura y modernidad. Seducciones y desengaños de la cultura moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pinto, J.M. (2014). *Elisava. Des de 1961*. Barcelona: Elisava, Escola Superior de Disseny i Enginyeria de Barcelona.
- Richard, L. (2009). *Comprendre le Bauhaus*. Paris: Infolio éditions.
- Rowland, A. (1990). *Bauhaus source-book*. Oxford: Phaidon.
- Ruiz ,M. (1999). *La escuela gratuita de diseño de Barcelona 1775-1808*. Barcelona: Biblioteca de Catalunya.
- Sebreli, J.J. (2002). *Las aventuras de la vanguardia*. Buenos Aries: Editorial Sudamericana S.A.
- Serna, J., i Pons, A. (2005). *La historia cultural. Autores, obras, lugares*. Madrid: Akal Ediciones.

- Storey, J. (2002). *Teoría cultura y cultura popular*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Torre, S. de la (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson, S.L
- Valles, M.S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Walter, J.A., i Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Whitford, F. (1991). *La Bauhaus*. Barcelona: Editorial Destino.
- Wick, R. (1988). *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza Forma.
- Wingler, H.M. (1980). *La Bauhaus. Weimar. Dessau. Berlin 1919-1933*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Wingler, H.M.(Ed.). (1980). *Las escuelas de arte de vanguardia. 1900-1933*. Barcelona: Taurus.
- Tatarkiewicz, W. (2010). *Historia de seis ideas*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Toffler, A. (1992). *La Tercera Ola*. Barcelona: Plaza & Janes.

Capítols de llibre

- Aguirre, I. (2004). Didáctica (Objeto de la.). A: F. Salvador, J.L. Rodríguez Diéguez, A. Bolívar Botía (Dir.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Volumen I (A-E) (pp.403-407). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Calvera, A. (2013). A General Framework. From Design Function to Design Factor. The Hypothesis of the Three Origins of Design Applied to the Case of Barcelona. A: *From Industry to Art*.

Shaping a Design Market through Luxury and Fine Crafts (Barcelona 1714-1914) Essays on local history (pp.17-48).
Barcelona: Gustavo Gili.

Mai, E. (1980). Academias de bellas artes en transformación. En torno a la reforma de la educación de los artistas en el siglo XIX. A: Wingler (ed.), *Las escuelas de arte de vanguardia 1900-1933* (pp.23-45). Barcelona: Taurus.

Schmoll Von Eisenwerth, H. (1980). La escuela Debschitz de Munich. A: Wingler (ed.), *Las escuelas de arte de vanguardia 1900-1933* (pp.71-85). Barcelona: Taurus.

Articles

Arenas, J. (2002). L'idioma après malgrat tot. A: Cultura catalana i franquisme: Societat civil i resistència cultural a Catalunya (1939-1977). Barcelona: Fundació Jaume I. n. XXVI, 34-47.

Braun, V. , I Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, pp. 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.

Carra, A. (2009). Algunas objeciones a la Bauhaus. *Paperback*, 6. Recuperat de: <http://paperback.infolio.es/articulos/carra/objeciones.pdf>.

Duran, T. (2008). Dins el bosc de la cultura visual. Apunts per a una actualització pedagògica. *Revista Temps d'Educació*, 35, pp. 23-36.

Kaneko ,Y. (1995). A study on the accepting process of the formative education from the Ittenschule to Japan. *Journal for the Art Education Association*, pp.1-18. [paper]

Kaneko ,Y. (1999). A Study on the Educational Contents of the Ittenschule. *Journal for the Art Education Association*, pp.1-16. [paper]

- Marín Viadel, R. (1998). Clasificaciones, etapas y modelos en la historia de la educación artística. Fernando Hernández i Marta Ricart (comp.). *III Jornades d'Història de l'educació artística.*, pp. 24-35.
- Marín Viadel, R. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI, Vol. 29, nº 1*, pp. 211-230.
- Masip, R. (1998). Actuació pedagògica de Francesc Galí al C.E.N.U. Els ensenyaments artístics. Hernández i Planella (comp.). *II Jornades d'Història de l'Educació Artística.* pp. 57-97.
- Medina, J.M.(2010) Voluntad , función, arquitectura. Walter Gropius en España. Recuperat de: <http://es.scribd.com/doc/272125066/Medina-Gropius-en-Espana1#scribd>.A: Salvador Guerrero (ed), Maestros de la Arquitectura Moderna en la Residencia de Estudiantes, Madrid 2010, pp.132-179.
- Mitchell, W. (2003). Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual. *Estudios Visuales*, n. 1, pp.17-40.
- Muñoz Fernández, F.J. (2004). Arquitectura racionalista en San Sebastián. Las conferencias de Fernando García Mercadal y Walter Gropius. *Ondare*. n.23. pp.195-213.
- Mukai, Ichimada, Kanda. (1966). The world of Josef Albers a bit of our memoir to Albers in Bauhaus. *Graphic design*, n.11. pp.12.
- Puig, S. (1999). Vorkurs-Taller bàsic comú. Un recorregut pel Curs Preliminar (Vorkurs) de la Bauhaus i el Taller Bàsic de l'Escola Massana. *Impressions Paral·leles*, n.10, pp. 24-33.
- Sabio, B. (2005). Las escuelas de arte a través de la historia. *Paperback*. nº0. Recuperat de: <http://artediez.es/artediez-antigua/escuelas/historia/historia.htm>
- Trafí, L. (1998) Contes sobre l'educació de l'artista avantguardista. A: Hernández i Planella (comp.) *II Jornades d'Història de l'Educació Artística*. Barcelona: Facultat de Belles Arts. pp. 347-370.

Valdés, G. (2003) Bauhaus: crítica al saber sacralizado. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, n. 15, pp 69-81.

Saletnik, J. (2007) Josef Albers, Eva Hesse, and the Imperative of Teaching. *Tate papers*, n. 7. pp. 1-12. Recuperat de: <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/07/josef-albers-eva-hesse-and-the-imperative-of-teaching>.

Catàlegs

Bayer, H., Gropius, W., i Gropius, I. (1938). *Bauhaus 1919-1928*. Nova York: MOMA.

Bitterberg, K.A, i Herzogenrath, W. (1968). *Bauhaus. Edición abreviada del catálogo para la exposición <50 años Bauhaus>*. Stuttgart: Württembergischer kunstverein.

Calvera, A. (2008). *Tres punts i un quadrat*. Barcelona: Jordi Roura. Obres de Taller.

La Bauhaus de festa 1919-1933 (2005). Barcelona: Fundació la Caixa.

The Bauhaus Collection (2010) Berlin: Bauhaus Archive.

Ince, C., I Yee, L. (2012). *Bauhaus: Art as Life*. London: Koenig Books.

100 años de arquitectura y diseño en Alemania. Deutscher Werkbund 1907-2007. (2008). Stuttgart. Disponible a: http://museobelasantescoruna.xunta.es/documentos/exposiciones/documentos/cuaderno_Werkbund_198.pdf [Data de consulta: 17 novembre 2014].

Tate Modern (2006) *Albers and Moholy-Nagy. From the Bauhaus To The New World*. Disponible a: [http://www.tate.org.uk/learn/online/resources/search?page=4&f\[0\]=im_vid_47%3A1878&solrsort=is_end_date%20asc%2C%20is_start_date%20asc%2C](http://www.tate.org.uk/learn/online/resources/search?page=4&f[0]=im_vid_47%3A1878&solrsort=is_end_date%20asc%2C%20is_start_date%20asc%2C)

%20is_published_date%20desc [Data de consulta: 7 de setembre 2012].

Siebendrot (1999). Los juegos creativos en la enseñanza del diseño y diseños para objetos infantiles. pp.298-317). Dins de: Infancia y arte moderno. València: Ivam Centre Julio González.

Treballs acadèmics i Tesi(s) doctorals:

Civit, R. (2012). "Destino" i la cultura catalana a les acaballes del franquisme (1966-1975). Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història. Departament d'Història Contemporània.

Folke, F. (1990). Die Studieren am Bauhaus. Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar.

Iglesias, A.M. (1985). La Escuela Elisava. Forma, Función y Cultura en el proceso de diseño. Universidad de Barcelona: Facultad de Geografía e Historia. Departamento de Historia del Arte.

Prieto Pérez, S. (2005). *La Bauhaus: contexto, evolución e influencias posteriores*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Escultura.

Articles de premsa

A. LL (14 març 1959). La ciudad crece.: la nueva facultad de derecho. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>

Anson, L.M. (21 juny 1963). El arte de Pablo Picasso en la cuesta arriba. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>

Bohigas, O. (18 abril 1959). En la muerte de Frank Lloyd Wright. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>

Bohigas, O. (18 abril 1959). Miguel Àngel arquitecto. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>

- Bohigas, O. (19 març 1966). La arquitectura del romanticismo. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Cortés, J. (10 novembre 1968). La <Bauhaus> en el Colegio de Arquitectos. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- Doménech, A. (22 octubre 1966). En el centenario de Wassil Kandinsky. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Doménech, Ll. i Cirici, C. (1968). Una banca catalana. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Giralt Casadesús, R. (19 desembre 1952). Una exposició de arquitectura. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- Giralt-Miracle, D. (15 octubre 1968). Los cincuenta años de la Bauhaus. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- Giralt-Miracle, D. (12 febrer 1966). Barcelona, megalópolis. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Giralt-Miracle, D. (23 juliol 1966). Hans-Jean Arp y su obra. Ha fallecido el padre del concrecionismo. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Giralt-Miracle, D. (29 abril 1967). La imagen de una empresa. El diseño industrial aplicado a toda la producción Braun. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Giralt-Miracle, D. (8 juliol 1967). Un precedente industrial: las sillas Thonet. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Giralt-Miracle, D. (8 juny 1968). Integración de las artes. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>

- Giralt-Miracle, D. (24 agost 1968). Ulm no cierra. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Giralt-Miracle, D. (30 novembre 1968). ¿Es actual el Bauhaus? *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- J. (2 novembre 1968). Recepciones con <Cocktail>. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- M. (6 maig 1964). Alma: de nombre y de un movimiento. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- Masoliver, J.R. (5 abril 1961). Medio siglo de la escuela de París. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- Perucho, J. (14 gener 1961). Malevitch, o un pintor rescatado. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Perucho, J. (8 abril 1961). Arquitectura en Aspen. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Perucho, J. (13 maig 1961). Dos libros de arte: la escuela de París y Antoni Clavé. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Perucho, J. (10 març 1962). Rafael Marquina, o un decorador sin decorativismo . *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Perucho, J. (27 juliol 1963). Marcel Breuer . *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Perucho, J. (13 maig 1962). Sobre Arte y sociedad . *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Perucho, J. (25 juny 1967). Los creadores de ciudades. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>

- Perucho, J. (24 març 1968). Fotografia y publicidad. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- Perucho, J. (5 maig 1968). De la caligrafia a la tipografía electrónica. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- Perucho, J. (15 setembre 1968). Arte y diseño. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- Perucho, J. (6 març 1965). Entre artesanía y <gran serie>. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Perucho, J. (5 juny 1965). Arquitectura e historia. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Perucho, J. (8 juny 1966). Fotografismo publicitario internacional. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Perucho, J. (26 febrer 1966). La sensibilidad gráfica de Antonio Morillas. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Perucho, J. (17 desembre 1966). La arquitectura gráfica de Francis Deswarte. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Perucho, J. (29 juliol 1967). De la escritura a la tipografía. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Perucho, J. (4 novembre 1967). Los carteles de <G.A.F.A.D>. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Pey, S. (11 febrer 1961). El diseño en el 9ª salón del hogar moderno. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>

- Porcel, B. (24 agost 1968) Antoni de moragas y la arquitectura tecnológica. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- Teixidor, J. (21 maig 1960). Una excelente iniciativa de nuestros estudiantes de arquitectura. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- S/A (1 abril 1932). Walter Gropius. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- S/A (3 abril 1932). Arte moderno. <Arquitectura funcional>. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- S/A. (11 maig 1956). Cien años de pintura alemana. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- S/A. (14 març 1959). Pintura alemana contemporánea. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- S/A. (19 agost 1959). Arquitectura contemporánea. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- S/A (1 abril 1961). El teatro y el arquitecto. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- S/A. (18 setembre 1963). Marcel Breuer. Obras 1921-61 (por Cranston Jones, Ed. Gustavo Gili, B.). *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- S/A. (17 maig 1964). El lenguaje torturado de Wols. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- S/A. (22 octubre 1964). Diccionario de Arquitectura Contemporánea. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>

- S/A. (9 abril 1966). Anuncio editorial Lumen. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- S/A. (4 agost 1966). Pintura europea en museos alemanes. Edición de Ludwig Grote. Ed. Prestel, Munich. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- S/A. (8 octubre 1966). La nueva arquitectura y la Bauhaus. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>
- S/A. (15 abril 1967). El simpático Goliat de la cocina. Según <The New Yorker>. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- S/A. (25 octubre 1968). Anuncio inauguración exposición Colegio de Arquitectos. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- S/A. (26 octubre 1968). Inauguración de una exposición sobre la Bauhaus. Se efectuó ayer en el Colegio de Arquitectos. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- S/A. (29 octubre 1968). Convocatoria para hoy. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- S/A. (13 novembre 1968). La exposición en el Colegio de Arquitectos. Conferencias y proyección de documentales los días 14 y 15. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>
- S/A. (14 novembre 1968). Convocatorias para hoy. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>

S/A. (15 novembre 1968). Convocatorias para hoy. Colegio de Arquitectos sala de actos. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>

S/A. (5 agost 1967). Del Bauhaus al momento actual. *La Vanguardia*. Destino. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>

Salvador, T. (4 febrer 1964). Will Faber, un catalán del Sarre. *La Vanguardia*. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/index.html>

Zúñiga, A. (31 desembre 1966). Marshal McLuhan. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>

Zúñiga, A. (29 abril 1967). Lo que va de Tillie a Millie. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>

Zúñiga, A. (28 octubre 1967). Bauhaus. *Destino*. Recuperat de: <http://www.bnc.cat/digital/arca/>

Entrevistes

Fesci, S. (1968). Oral interview with Josef Albers. June 22-July 5. Archives on American History. Disponible a: <http://www.aaa.si.edu/collections/interviews/oral-history-interview-josef-albers-11847>.

Entrevista a Hess, R (2005). Rosemarie Hess - fundadora de la Biblioteca Alemania. Disponible a: <http://www.goethe.de/ins/es/ca/bar/uun/50j/rue/itv.html>

Transcripció de conferències

Rubert de Ventós, X. (1968, 14 de novembre). *La «crisis» actual de la Bauhaus*. Presentat al Col·legi d'Arquitectes de Barcelona en motiu de l'exposició «Bauhaus». Barcelona.

RELACIÓ D'IMATGES

Imatge 01. Manifest fundacional. 1919. Droste (2006). pp.18-19.

Imatge 02. Horari semestre d'hivern 1921-1922. Droste (2006). pp. 24.

Imatge 03. Composition of various form contrasts. Weimar, 1920. Itten (1987). pp. 73.

Imatge 04. Stölzl, Gunta: Madonnenkopf, Bildanalyse, 1919-1920. Inv.-Nr.: 8375. Bauhaus-Archiv. Berlín

Imatge 05. Stölzl, Gunta: Madonnenkopf, Bildanalyse, 1919. Inv.-Nr.: 8376. Bauhaus-Archiv. Berlín.

Imatge 06. Graeff W: *Rhythmically written form*. Weimar, 1920 Itten (1987). pp. 102.

Imatge 07. Wottitz , Anny: *Rhythmus-Analyse nach einem Gemälde von Lucas Cranach*, 1919. Inv.-Nr.: 719. Bauhaus-Archiv.

Imatge 08. Breusing, Ima. *Heilung der Besessenen aus dem Evangelium Ottos III.*, 1921-1922. Inv.-Nr.:1833r. Bauhaus-Archiv.

Imatge 09. Esquema anells concèntrics 1922. Droste (2006). pp.35.

Imatge 10. Bronstein, M. 1920. Itten (1987). pp. 37.

Imatge 11. Bronstein, M. 1921. Itten (1987). pp. 38.

Imatge 12. Contrast effects of various materials, Weimar, 1920. Itten (1987). pp. 36.

Imatge 13. Mirkin, Moses. Contrast study in various materials, 1922. Reconstruction 1967 by Alfred Arndt. *The Bauhaus Collection* (2010) Berlin: Bauhaus Archive. pp.36.

Imatge 14. Pla d'estudis Dessau, 1925. pp. 137. Droste (2006). pp. 136

Imatge 15. Zierath, Willy. Taula tàctic. 1927. Wick (1988). pp.134

Imatge 15. Berger, Otti. *Tasttafel*, 1928. Inv. -Nr.:6438. Bauhaus-Archiv

Imatge 17. Kaminski, Walter. Taula tàctic giratòria, 1927. Wick (1988).pp. 132.

Imatge 18. Marx, Gerda. Factures sobre paper, 1927. pp. 136. Wick (1988).pp. 136.

Imatge 19. Pla d'estudis Meyer. Dessau. 1930. Droste (2006). pp. 168-169.

Imatge 20. Klode, Karl: «Vorkurs bei Josef Albers/Aufgabe: Erfindungen/ Thema: Noppenstoff-imitation, 1929-1930. Inv.-Nr.: 3059.Bauhaus-Archiv. Berlín.

Imatge 21. Consemüller, Erich: *Arbeit aus dem Vorkurs d'Albers, plastische Papierfaltung, 1926-1928. Inv.-Nr.: 6967/2. Bauhaus-Archiv. Berlín.*

Imatge 22. Bortoluzzi, Alfredo. *Materialstudie aus dem Vorkurs Albers*, 1927. Inv.-Nr.:12523. Bauhaus-Archiv. Berlín.

Imatge 23. Bella Ullmann. Estudi de contrast, *Vorkurs* d'Albers, 1929-1930. *The Bauhaus Collection* (2010) Berlin: Bauhaus Archive. pp. 42

Imatge 24. Pla d'estudis Mies, 1930. Berlín. Droste (2006). pp. 208-209.

Imatge 25. Walter Tralau. Exercici de construcció, 1927. *The Bauhaus Collection* (2010) Berlin: Bauhaus Archive. pp.44

Imatge 26. Autor/a desconegut/da. Estudi de materials, Albers, 1928. *The Bauhaus Collection* (2010) Berlin: Bauhaus Archive. pp.44

Imatge 27. Autor/a desconegut/da. Estudi de materials, Albers, 1928. *The Bauhaus Collection* (2010) Berlin: Bauhaus Archive. pp.44

Imatge 28. Cèl·lules espacials. Wong, W. (1998). pp. 266.

Imatge 29. Treballs manufactura de l'època Güell (1956-1976). Moneda, 1963. Arxiu Massana.

Imatge 30. Treballs manufactura de l'època Güell (1956-1976). Placa commemorativa, 24 abril 1965. Arxiu Massana.

Imatge 31. Fulletó massana, 1959. Arxiu Massana.

Imatge 32. Fulltetó massana, [1960-62]. Arxiu Massana.

Imatge 33. Fulltetó massana, [1962-63]. Arxiu Massana.

Imatge 34. Fulletó massana [1963-64]. Arxiu Massana.

Imatge 35. Fulletó massana, 1965. Arxiu Massana.

Imatge 36. Fulletó massana, [1966]. Arxiu Massana.

Imatge 37. Fulletó massana, 1967. Arxiu Massana.

Imatge 38. Escuela Massana. Centro Municipla de Artes Suntuarias, Barcelona [1965-66].

Imatge 39. Fulletó Elisava, curs 1961-1962. Arxiu Elisava.

Imatge 40. Fulletó Elisava, curs 1961-1962. Arxiu Elisava.

Imatge 41. Fulletó Elisava, curs 1962-1963. Arxiu Elisava.

Imatge 42. Fulletó Elisava, curs 1967-1968. Arxiu Elisava.

Imatge 43. Fulletó Elisava, curs 1968-1969. Arxiu Elisava.

Imatge 44. Fulletó Elisava, curs 1969-1970. Arxiu Elisava.

Imatge 45. Sense autor/a. 01. Relació figura-fons. Composició a partir de un quadre, 30-XII-1964. Arxiu Elisava.

Imatge 46. Sense autor/a. 02. Relació figura-fons. Reversibilitat, 30-XII-1964. Arxiu Elisava.

Imatge 47. Sense autor/a. 06. Evolució de formes, 30-XII-1964. Arxiu Elisava.

Imatge 48. Sense autor/a. 07 bis. Exercici de línia (línia continua), 30-XII-1964. Arxiu Elisava.

Imatge 49. Sense autor/a. 10. Espais buits determinats per contrast de línies que es creuen (sensació espacial), 30-XII-1964. Arxiu Elisava.

Imatge 50. Sense autor/a. 11. Espais buits determinats per contrast de línies que es creuen (sensació espacial), 30-XII-1964. Arxiu Elisava.

Imatge 51. Sense autor/a. 15. Esquilibrí estàtic i dinàmic, 30-XII-1964. Arxiu Elisava.

Imatge 52. Unbekannt: *Unterricht der Reklameabteilung unter Joost Schmidt, Teil der 52-teiligen Aufgabenreihe, Aufgabe 5: Gegeben: 1 Rechteck (4x8 cm) un 1 Kreis (5 cm), Blau und Orange, 1931-1932, Neuabzug 1995. Inv.-Nr.: 10497/67.1. Bauhaus-Archiv. Berlín.*

Imatge 53. Sense autor/a. 16. Esquilibrí estàtic i dinàmic, 30-XII-1964. Arxiu Elisava.

Imatge 54. Heubner, Albrecht: *Unterricht der Reklameabteilung unter Joost Schmidt, Teil der 52-teiligen Aufgabenreihe, Aufgabe 6: Kontraste bilden zu einem gegebenen optischen element (Gegeben: 1 Kreuzform), 1931,1932, Neuabzug 1995.*Inv.-Nr.: 10497/65.1. Bauhaus-Archiv. Berlín.

Imatge 55. Sense autor/a. 19. Estudi de textura, 30-XII-1964. Arxiu Elisava.

Imatge 56. Sense autor/a. 20. Estudi rítmic amb corda, 30-XII-1964. Arxiu Elisava.

Imatge 57. M.A, 1929. Exemples de «factures». Clases de Moholy Nagy. Wick (1988). pp 135.

Imatge 58. 21. Sense autor/a. Estudi de ritme i equilibri, 30-XII-1964. Arxiu Elisava.

Imatge 59. Sense autor/a. 22.Exercici lliure de color (col·lage), 30-XII-1964. Arxiu Elisava.

Imatge 60. Unbekannt: *Unterricht der Reklameabteilung unter Joost Schmidt, Teil der 52-teiligen Aufgabenreihe, Aufgabe 30: freie Wahl einer Aufgabe, 1931,1932, Neuabzug 1995.*Inv.-Nr.: 10497/7.1. Bauhaus-Archiv. Berlín.

Imatge 61. Sense autor/a. 26. Pas de de la superfície al volum, 30-XII-1964. Arxiu Elisava.

ANNEXOS

SUPOORT DIGITAL