

En la Barcelona de 1960, apenas iniciado en España el plan de estabilización y puestas las bases para incorporar el país a la economía capitalista, la Bauhaus significaba muchas más cosas que un modelo docente. En palabras de su principal divulgador, Alexandre Cirici Pellicer (1914-1983), la lección de la Bauhaus era de tipo artístico, era una manera de enseñar arte a través de la creación en el proceso mismo, sustituyendo así la figura del maestro como depositario de experiencias acumuladas que, al trasladarse al estudiante, se convertían en fórmulas vacías de contenido. La Bauhaus mostraba también un camino para independizar la formación artística del simple dominio de los procedimientos representativos que eran en definitiva las técnicas. Eso era muy importante para que el diseño se independizara de la artesanía. Pero además, desde el punto de vista ideológico, la Bauhaus aportaba un modelo de modernidad que se conocía en España antes de la guerra –Cirici formaba parte del grupo de estudiantes que, liderados por Torres Clavé, en plena guerra habían querido reconvertir la escuela de arquitectura de Barcelona en una Bauhaus local– y con el que la oposición al régimen quería contactar en la postguerra para no quedar al margen de la evolución cultural propia de un país moderno. Parece evidente que la referencia a la Bauhaus orientara al arte hacia el diseño; también lo es que los profesionales implicados en el ADI/FAD, arquitectos en su mayoría, vieran en la Bauhaus un antecedente histórico relevante puesto que era una escuela de arquitectura. Si en el debate arquitectónico, la referencia a la Bauhaus la esgrimían los defensores del racionalismo frente a los organicistas italianizantes, en el campo del diseño tuvo como consecuencia más importante la de reforzar el carácter artístico del diseño al que se le concibió pronto como el nuevo arte para las masas en una sociedad industrial, tal como se afirmó pocos años después (Cirici, 1964). Es más, y en parte por obra del propio Cirici, la influencia de Ulm, existente ya en aquellos años, fue tamizada por la vinculación del diseño con la actualidad del arte de vanguardia, el arte conceptual sobre todo, desde el que afirmarse como actividad creativa autónoma e independiente con respecto a los intereses económicos de una sociedad volcada ya al consumismo. Desde la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt empezó a denunciarse la implicación del modelo ulmiano con el milagro económico alemán y a buscar vías de acción alternativas para el diseño. Desde esta perspectiva, el diseño, sin ser arte del todo, era conceptualizado, como el arte, a partir de una doble implicación, receptivo y activo para con la realidad social y cultural. Esta es la línea inspiradora de la función que una Escuela como Eina debía ejercer en la sociedad: un «lugar de reunión y de intercambio» (Cirici, 1977). A ese inicio bauhausiano, el diseño le debe que, en

España, siempre haya sido considerado una actividad ligada a la modernidad, como se demostró perfectamente en la transición política.

Visto el inicio, la evolución posterior de la pedagogía del diseño en Barcelona fue la de marcar distancias con respecto al arte. Eliminado desde el comienzo el modelo de las escuelas de bellas artes, el problema ahora era encontrar los contenidos propios del diseño frente al arte. El modelo aquí sí fue Ulm como también Basilea. Ambas escuelas, difundiendo un criterio de buen diseño, en el caso de Ulm para el diseño industrial y del grafismo suizo en el de Basilea, constituían un referente profesional tanto como pedagógico. Ulm además, bajo la dirección de Tomás Maldonado y de Gui Bonsiepe, estaba haciendo un esfuerzo ingente para concretar aquellas disciplinas científicas que un profesional del diseño necesitaba para ejercer la profesión. La estética informacional de Bense primero, y de Moles después (Moles, 1988), contenidos de tipo tecnológico, las últimas investigaciones en ciencias sociales y la metodología del diseño componen el cuadro disciplinar de la escuela. En Barcelona, eso se tradujo colocando los proyectos de diseño como las materias troncales del plan de estudios mientras que el resto de las disciplinas venía a completar la docencia con una serie de contenidos que, en un esfuerzo intelectual nada despreciable, pasaban a ocuparse del diseño como único objeto de reflexión. Nacieron así disciplinas como la historia del diseño, la psicología del diseño, la metodología del diseño o proyectación, etc. Esa fue la línea adoptada por Elisava frente al carácter experimental de Eina. Sin embargo, esa opción no implicó, en el caso concreto de Elisava, que se apostara por una actitud profesionalista del diseño en el sentido anglosajón, por ejemplo. No se renunció a la actitud crítica con respecto a la sociedad y a la realidad política del país sino todo lo contrario, pero cabía llevar a cabo esa alternativa sin necesidad de caer en una actividad artística. El esfuerzo se centró en la construcción disciplinar del diseño.

Con la postmodernidad, y después con el modelo y las teorías que llegaban del Milán de la Domus, todas las escuelas pasaron una pequeña crisis de crecimiento. Junto con el modelo de lo que estaba bien y mal en diseño, cayeron también el método de diseño y los referentes estéticos. En los primeros ochenta, tuvo lugar en Barcelona una serie de sesiones para abordar la influencia que la postmodernidad estaba teniendo en los planes de estudio. Por lo general, el primer curso dedicado a la comprensión de la forma, desaparecía sustituido por un trabajo sobre la ideación creativa. Probablemente fue Massana quien más se significó en la recuperación de los procesos artísticos como método para enseñar diseño. La palabra clave parecía ser entonces la expresión. Por primera vez, el diseñador podía expresarse a sí mismo tras las necesidades simbólicas. Por su parte, la recién creada

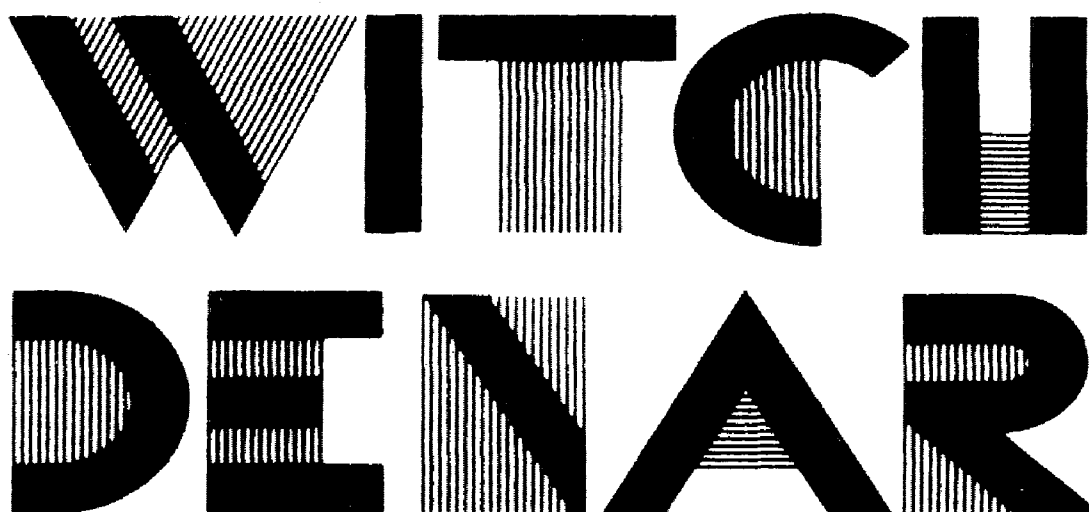
especialidad de diseño de la Facultad de Bellas Artes optó por otro tipo de experiencia: profundizar aún más en la idea de diseño y no separarla en sus especialidades tradicionales para así ampliar las posibilidades de especialización según los ámbitos de necesidades surgidos de los sectores productivos. El desafío informático aconsejaba una orientación de ese tipo a favor del concepto de diseño más que de los procedimientos técnicos. A la larga, la posibilidad de un plan de estudios con una alta oferta optativa para los estudiantes ha afianzado aún más esa línea de trabajo.

El debate de fondo ponía en cuestión el modelo metodológico básico heredado de Ulm desde el momento en que las funciones venían totalmente reconsideradas. Sin embargo, las opciones de trabajo eran únicamente dos. O se mantenía el esquema del proceso de diseño como si de un esquema lógico se tratara y se cargaba de contenido adaptándolo al problema de cada caso, o se buscaba uno completamente nuevo. La primera situación suponía equiparar las funciones simbólicas a las utilitarias y tecnológicas, mientras que el segundo implicaba convertir el símbolo en un proceso estético cuyo sentido termina en sí mismo, lo cual supone renunciar a la especificidad del diseño para convertirlo en una forma de arte que ya no es ni aplicado. Entre los dos polos, cabían muchas opciones. Por esa razón, con la vuelta al orden de los noventa, en las escuelas ha reaparecido el recurso al método pero ahora, han de permitir que se desarrollen las distintas tendencias del diseño en igualdad de condiciones. Huelga decir que el acento ha vuelto a recaer en el primer ciclo, en el diseño básico. Ha llegado el momento de reconsiderar las lecciones de Ulm y de Basilea. Por otra parte, aparecen en el horizonte otras muchas experiencias interesantes a tener en cuenta. Por lo pronto, la evolución seguida en la Argentina por ese «eterno» curso común convertido en disciplina gracias a la labor de las cátedras de morfología, puede aportar importantes datos para la elaboración de futuros planes de estudios. Un esfuerzo editorial para darlo a conocer merecería la pena.

## **Bibliografía**

- Baltanás, José; Álvarez Junco, Manuel; Mayo, Luis; Corazón, Alberto: «La formación del diseñador». *Experimenta. Observatorio Fin de Siglo. 25 años de diseño gráfico español. 1970-1995*. núm. 13/14. Madrid, Experimenta Ediciones de Diseño SL, (diciembre) 1996, pp. 47-53.
- Calvera, Anna: «Las escuelas de diseño en España», *Diseño industrial en España*, Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 1998, pp. 125-6.

- Cirici Pellicer, Alexandre: «Història del disseny industrial», *Llibre Blanc del Disseny a Catalunya. Vol 1, Disseny Industrial*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1984; trad. *El diseño en España. Europalia 1985, Bruselas*, Madrid, Ministerio de Industria y Energía, IMPI, 1985.
- *Art i societat*, Barcelona, Ediciones 62, 1964.
- «Reflexió sobre la Bauhaus», *Serra d'Or*, núm. 223, Año 15, Montserrat-Barcelona, abril 1978.
- «Eina fa 10 anys», *Serra d'Or*, núm. 208, Montserrat-Barcelona, abril 1977.
- Eina. 20 Anys d'avantguarda*, Barcelona, Escola Eina 1987 (Catálogo de la exposición).
- Marí, Antoni: «Las escuelas de diseño en Barcelona». *El diseño en España. Europalia 1985, Bruselas*, Madrid, Ministerio de Industria y Energía, IMPI, 1985, p. 461 y ss.
- Moles, Abraham A.: «El concepto funcionalista del Bauhaus en la sociedad del milagro económico, la Hochschule für Gestaltung d'Ulm». *Temas de disseny*. nº 2, Barcelona, Servei de Publicacions Elisava (marzo) 1988. Hay traducción al castellano.
- Pericot, Jordi (ed.): «Pedagogia del disseny», Núm. 6 (diciembre 1991) y «La cultura del disseny, pas a pas. Els 35 anys de l'Escola Elisava» núm. 13 (diciembre) 1996, *Temas de disseny*, Barcelona, Servei de Publicacions Elisava.
- Zimmermann, Yves: «Acerca de la pedagogía del diseño gráfico», *On diseño*, núm. 51, Barcelona 1984, pp. 50-56.



Bifur, 1929