



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

El diseño de producto en el siglo XX

Un experimento narrativo occidental

Isabel Campi i Valls



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

EL DISEÑO DE PRODUCTO EN EL SIGLO XX

Un experimento
narrativo occidental

Investigación para obtener el grado de doctor

presentada por: **Isabel Campi Valls.**

Directora: **Dra. Anna Calvera Sagué.**

Tutor: **Dr. Carles Ametller Ferretjans.**

Programa EES H0907 Estudios Avanzados en Producciones Artísticas.

Departament de Disseny i Imatge.

Facultat de Belles Arts Sant Jordi.

Universitat de Barcelona.

Noviembre de 2015.

IMÁGENES Y DERECHOS DE REPRODUCCIÓN:

Las imágenes que se muestran en este trabajo de investigación se utilizan como fuentes básicas referenciales, a título estrictamente informativo y en un entorno académico restringido, sin ningún ánimo de lucro. Las imágenes son propiedad de sus legítimos dueños y, en la versión digital de este trabajo, aparecen enmascaradas para preservarlas de usos indebidos. Para su correcta visualización debe consultarse la versión en papel.

Cap. III. LA ENSEÑANZA DEL DISEÑO O LA SÍNTESIS ENTRE CONOCIMIENTO Y CREACIÓN

El estudio histórico de los centros donde se imparten o se han impartido enseñanzas de diseño durante el siglo XX así como los planes de estudio que en ellos se han elaborado es sumamente interesante ya que son lugares donde las definiciones de diseño se hacen visibles, donde se anticipa el futuro de la profesión y donde se establecen los límites, aunque sean imprecisos, del diseño con las artes plásticas, las artes aplicadas, la arquitectura y la ingeniería. Las escuelas de diseño son equiparables a una cantera de la que mana un flujo incesante de energía y creatividad que cuando entra en contacto con el mundo productivo puede producir resultados interesantes y sorprendentes. El futuro profesional del diseño se labra en buena parte dentro de ellas y por esta razón he creído oportuno dedicarles unas páginas aunque sean desiguales e incompletas.

El material disponible para una historia de la enseñanza del diseño es muy irregular. Sobre algunas escuelas, como la Bauhaus, existe una sobreabundancia de estudios y publicaciones mientras que en otros casos nos enfrentamos a la más absoluta falta de trabajos de investigación, o por lo menos, a la falta de traducciones al español o al inglés.

Algunos centros alemanes como la Bauhaus (1919-1933) o la HfG de Ulm (1953-1968) han sabido exportar y mitificar con gran eficacia sus intensos y traumáticos experimentos pedagógicos mientras que otros, como la Cranbrook Academy of Art de Detroit, han monopolizado el discurso de la enseñanza de diseño en Estados Unidos dejando a la sombra otras escuelas que poseen una larga trayectoria.

A finales del siglo XX, en plena caída de los sistemas de producción fordista y en plena era del desarrollo de la microelectrónica y de las tecnologías de la información, así como de la crisis medioambiental y de la pérdida de referentes éticos la palabra “investigación” empezó a hacer acto de presencia en los congresos internacionales de diseñadores. En ellos se interpelaba a las universidades para que tomaran cartas en el asunto de la enseñanza del diseño ya que se entendía que además de dar respuesta a las necesidades del presente había que empezar a visualizar escenarios de futuro. Lo que a principios del siglo XX era una práctica de oficio se había convertido en una disciplina que llamaba a las puertas de la máxima institución académica, la universidad, para reclamar un lugar al lado de las ciencias y las humanidades.

1. Etapas evolutivas

Según Richard Buchanan, en la enseñanza del diseño se pueden considerar tres etapas evolutivas, que nos servirán para entender cuáles fueron las aportaciones de las escuelas que mencionaremos, y que se desarrollan a continuación:¹

¹ BUCHANAN, Richard: “Education and Professional Practice in Design”, *Design Issues*, Vol. 14, nº 2, verano 1998, págs. 63-66.

a) La primera etapa es la de las escuelas de oficio. El diseño empezó como un oficio estrechamente conectado con la industrialización y con la emergencia de los medios de comunicación de masas. Existe la creencia, muy extendida entre los profesionales, de que la enseñanza del diseño debe ir a remolque de la profesión y servir a sus demandas inmediatas en lugar de situarse a su mismo nivel e investigar el progreso de la disciplina como tal. Esta creencia proviene de la época en que se crearon las escuelas de artes oficios o escuelas de artes industriales donde los estudiantes aprendían las habilidades generadas dentro de cada sector. Este modelo, todavía bastante extendido en Europa, tenía su origen en la Revolución Industrial cuando hubo que enfrentarse al problema de la desaparición de los gremios y, por tanto, de su actividad formadora para acometer la formación de los obreros en las nuevas técnicas de producción. Las habilidades que se adquieren en las escuelas de oficio tienen que ver básicamente con las técnicas de transformación del material (cerámica, vidrio, metales, madera) y con las técnicas de elaboración de *patterns* o motivos ornamentales para la cerámica, el tejido y la estampación. En general, los conocimientos complementarios se sitúan en el terreno del arte, por lo que durante el siglo XIX fue muy frecuente que las escuelas de oficios industriales nacieran estrechamente vinculadas a los museos. Aunque la creatividad es un talento esencial, la disciplina del proyecto en las escuelas de oficio no está muy desarrollada ya que prima el aprendizaje de las habilidades técnicas, las cuales son transmitidas por los maestros de taller siendo éste el lugar donde se realizan piezas reales y acabadas por los alumnos.

b) La segunda etapa descrita por Buchanan es más compleja y tiene que ver con el progreso del diseño como actividad pensante. Aun así continua dependiendo en cierta manera de la profesión según el enfoque de cada escuela. A diferencia de las escuelas de oficio, en esta etapa se añaden elementos de conocimiento a las habilidades técnicas. Éstos perfilan un profesional más liberal al que los conocimientos que se le enseñan son los de hoy y no los de ayer. En esta etapa, la clase de proyectos pasa a ocupar un lugar central mientras que los talleres pasan a tener un carácter instrumental. Es decir, sirven para verificar que las hipótesis de trabajo o de proyecto son correctas. En ellos se hacen maquetas y prototipos porque lo que se exige a un diseñador es que sus ideas sean viables, pero se da por supuesto que no las va a fabricar él. La clase de proyectos se convierte en el lugar donde se hacen ejercicios simulados de la práctica profesional y donde el diseñador experimentado, en calidad de maestro, se propone transmitir a los alumnos sus habilidades proyectuales. Esta segunda etapa, a mi juicio, se inicia en el período de entreguerras y ha sido bastante bien estudiada en el caso alemán en el libro coordinado por Hans Wingler *Las escuelas de arte de vanguardia 1900-1933*² cuyos contenidos son de gran utilidad para entender que la Bauhaus no fue la única ni la primera escuela de diseño de Alemania y mucho menos del mundo. Lo que sí queda claro es que en aquel mitificado centro la evolución de una escuela de oficio hacia una escuela de diseño moderno fue muy rápida y precoz. De todas formas, Alemania no era el único país de occidente preocupado por poner en sintonía la creación industrial con el pensamiento moderno y el arte de vanguardia. Estudios recientes han puesto de manifiesto que los VKhUTEMAS de Moscú trabajaban en la misma época en una dirección tan parecida al centro creado por Walter Gropius que a veces se hace difícil saber cuál de las dos instituciones era más vanguardista. También veremos como en Estados Unidos la Cranbrook Academy of Art sintonizaba con la modernidad mediante una pedagogía que se hablaba en las antípodas del modelo bauhausiano.

c) La tercera etapa, según el esquema de Buchanan, es aquella en la que la formación y la práctica se asocian. Y lo hacen por una razón muy importante, a saber, que el auténtico rol de la enseñanza del diseño reside tanto en la transmisión como en la generación de nuevos conoci-

² WINGLER, Hans (Ed.): *Las escuelas de arte de vanguardia 1900-1933*, Ed. Taurus, Madrid, 1980.

tos. Además de enseñar las habilidades de proyecto básicas y de los amplios conocimientos que se necesitan para un ejercicio autónomo de la profesión, los docentes se dedican a investigar la naturaleza del diseño. La investigación y, por lo tanto, la generación de nuevos conocimientos sobre diseño se convierte así la actividad central del currículo académico. Esta fase sólo se puede desarrollar en la universidad o en escuelas de postgrado, donde el trabajo en las aulas no consiste tanto en ir a remolque de las demandas del mercado profesional como anticiparse a él o a las condiciones que lo determinan. La investigación tiende a plantear preguntas que deberán responderse dentro de cinco o diez años y las empresas no acuden a los centros que la practican para que les resuelvan un proyecto concreto formulado por el departamento de marketing, sino para que les ayuden a visualizar sus problemas a largo plazo.

Aunque desde los años ochenta del siglo XX, la investigación fue el tema estrella de los congresos internacionales sobre la enseñanza de diseño, ésta empezó a practicarse de modo muy precoz en la Hochschule für Gestaltung de Ulm fundada en 1953 y clausurada en 1968. Como veremos más adelante, en aquel centro se plantearon una enorme cantidad de preguntas para las que en aquel entonces no había respuesta, tales como la necesidad y el desarrollo de la metodología, la adecuada relación entre ciencia y diseño, la creación de una cultura del diseño autónoma y diferenciada del arte, las limitaciones del funcionalismo o la dicotomía entre teoría y práctica. De todos modos, a finales de los años cincuenta ya existían en el mundo otros centros parecidos a la HfG de Ulm. En Estados Unidos, había el Pratt Institute de Nueva York, el Institute of Technology de Chicago y el Georgia Institute of Technology y en Gran Bretaña, el Royal College of Art de Londres.

2. Los antecedentes: las escuelas de artes industriales

Aunque todavía faltan estudios generales sobre el nacimiento y desarrollo de las escuelas de artes industriales, disponemos de algunas investigaciones locales en las que se pone de manifiesto cómo, desde sus inicios, la Revolución Industrial condujo a una nueva formulación de la enseñanza artística basada en la composición ornamental y el aprendizaje en el taller. En aquellos países que emprendían la vía de la industrialización, se crearon escuelas de arte aplicado cuyo fin era resolver el problema de la formación de los trabajadores de la creación en la medida que las enseñanzas de los gremios demostraban ser insuficientes.

Incluso antes de la implantación de la mecanización a gran escala y de la introducción del vapor ya aparecieron centros destinados a la enseñanza del arte práctico. Las escuelas de finales del siglo XVIII partían de la idea ilustrada y moderna, de que el arte aplicado a la industria estaba llamado a ser una fuente de ingresos. De este modo el destino del arte ya no sería solamente servir a los poderes terrenales o a la iglesia, sino también ponerse al servicio de la industria nacional y de la economía del Estado. Parece ser que las primeras escuelas con este objetivo fueron la Escuela Gratuita de Diseño de Barcelona (1775) y la Preussische Akademie der Künste und Mechanischen Wissenschaften (Academia de Artes y Artes Mecánicas de Prusia) de 1788.

Después de laboriosas negociaciones con la Academia de Bellas Artes de San Fernando que ostentaba en España la exclusividad de la enseñanza del arte, en 1775 la Junta de Comercio de Barcelona fundó la Escuela Gratuita de Diseño. La necesidad de este centro hay que entenderla en el contexto de una ciudad que no tenía una corte, era un importante centro comercial y productivo y que, a causa del desenlace de la Guerra de Sucesión, había perdido su universidad. Barcelona poseía una pujante industria de estampación de indianas cuyas empresas, desde 1772, ya estaban organizadas como la Real Compañía de Filats. Se trataba de una industria con un alto valor añadido que competía internacionalmente en precio y calidad. Para lograr el primer objetivo los

fabricantes debían invertir en mecanización y, para lograr el segundo, en diseño. En cualquier caso la Escuela Gratuita de Diseño, también llamada “Llotja”, estaba impulsada por gente ilustrada y con visión de futuro y se percibía como una institución moderna y abierta frente a las escuelas gremiales, mucho más cerradas y familiares.

Se ha especulado bastante sobre el significado de la palabra “diseño” en la denominación de aquel legendario centro.³ La hipótesis más superficial apunta que diseño era sinónimo de dibujo y que por lo tanto se trataría de una escuela de arte convencional. Sin embargo, la historiadora Anna Calvera sugiere que no se trató de una simple confusión sino que se utilizó la palabra diseño porque se quería expresar un concepto de creación más moderno y vinculado a la industria.⁴ Calvera prosigue sugiriendo que dados los frecuentes contactos entre Inglaterra y Cataluña por motivos comerciales, técnicos, formativos o incluso bélicos no sería nada extraño que los fabricantes de indianas hubieran realizado un desplazamiento semántico del término en beneficio propio.



1. Muestras de estampados de indianas. Museo de Historia de Barcelona.

En un estudio muy pormenorizado sobre la pedagogía en esta escuela, Pilar Vélez demuestra que, aunque el dibujo académico era la base de la enseñanza, el objetivo era preparar técnica y artísticamente individuos para el diseño de estampados.⁵ Aunque hay una gran escasez de documentos, a través de algunos reglamentos del centro y de las bases de los premios que se otorgaban a los alumnos, esta historiadora ha podido establecer con cierta precisión las materias que se impartían. Según el primer reglamento (1776) en la escuela se daban clases de *Flores y adornos en todos géneros aplicables a todos los oficios, Cabezas y figuras de estampa* así como *Modelo blanco de estampa*. De todas formas en las noticias sobre los premios se hablaba de *Figuras de estampa* y de *Flores y adornos* que luego se ampliaron con una materia que se llamaba *Invención de Flores*. En cualquier caso, en los primeros documentos queda claro que el dibujo

³ En el capítulo anterior ya hemos hecho algunas reflexiones sobre el significado de la palabra diseño en España. Ver los comentarios de Orolo Pibernat en la nota 50.

⁴ CALVERA, Anna: “Una escola de disseny tan aviat com el 1775? Algunes reflexions potser massa teòriques entorn a la denominació de Llotja i l’ambient cultural on va néixer” en VV. AA.: *Llotja 1775 Escuela Gratuita de Diseño 2000*, Escola d’Art, Ed. Llotja, Barcelona, 2002, págs. 10-21.

⁵ VÉLEZ, Pilar: “Els ensenyaments de dibuix a la Junta de Comerç i la indústria de les indianes” en SÁNCHEZ, Àlex (Ed.): *La indústria de les indianes a Barcelona, 1730-1850*, *Barcelona Quaderns d’Història*, nº 17, Barcelona, 2011, págs. 85-124.

era una materia básica –llamada *Principios*– en la formación de todos los alumnos, los cuales debían dominarla progresivamente si querían pasar a las clases de *Flores*.

Hacia 1779 la escuela empezó a incorporar muchas enseñanzas de Bellas Artes, a distinguir entre “artes nobles” y “artes menores” y a dejar en segundo plano las enseñanzas prácticas adoptando el nombre de Escuela Gratuita de las Nobles Artes. Diez años más tarde ya se daban más premios a la pintura, la escultura, la arquitectura y el grabado, pero ello no significaba que hubieran desaparecido *los que pintan muestras pertenecientes a textiles de seda, y a la fabricación de indianas* según una memoria o *Noticia histórica* de 1789.⁶

De todas formas, según Vélez, la escuela continuó manteniendo relación con la industria de indianas y ni siquiera la mentalidad académica ni la Guerra del Francés lograron desvirtuar del todo su carácter de centro que compaginaba la enseñanza de las Bellas Artes con la enseñanza del diseño para la industria textil. En el libro de matrículas de 1844-45 se especificaba que en la escuela se cursaban *Arquitectura, Perspectiva y paisaje, Ornato, Dibujo de figura humana y Dibujo aplicado a la fabricación de textiles pintados, blondas y bordados*.

Cuando la industria catalana de las indianas decayó a finales del siglo XIX la “Llotja” continuó como centro oficial de enseñanza de las Bellas Artes en su versión más académica. Su conversión, otra vez, en escuela de diseño en los años sesenta del siglo XX es otra historia.⁷

De todas formas, la falta de documentos sobre la Escuela Gratuita de Diseño no permite analizar con precisión el éxito o el fracaso de la formación de diseñadores para la industria de indianas. No sabemos a ciencia cierta si la escuela derivó hacia la enseñanza de las Bellas Artes a causa de las tendencias academicistas y, en cierto modo retrógradas, o porque los fabricantes de indianas fueron retirándole su apoyo.

Un caso muy ilustrativo de escuela de diseño fracasada fue la del Instituto Industrial de Sabadell, fundado en 1863, por un grupo de 53 empresarios laneros con el objetivo de emprender acciones colectivas orientadas a mejorar la competitividad, a la exportación de tejidos de lana y a la discusión de las políticas arancelarias del Estado.⁸ El Instituto era la primera organización corporativa moderna de los fabricantes sabadellenses que consideraban que la actividad del viejo Gremio, fundado en el siglo XVI, era del todo insuficiente.

El Instituto puso inmediatamente en marcha enseñanzas gratuitas de teoría de tejidos, contraste y armonía de colores, elementos de matemáticas, mecánica y química, economía política, derecho administrativo y cálculo mercantil. Las clases eran nocturnas e incluso se daban en domingo. Curiosamente esta formación no tuvo el éxito que se esperaba y la docencia se suspendió al cabo de cinco años a causa de la falta de alumnos matriculados. Según Benaül, una de los motivos de esta falta de interés se debía al hecho de que los trabajadores veían esta formación como una prolongación de una jornada de trabajo agotadora. Con buena lógica creían que con el tiempo acabarían aprendiendo lo mismo en la empresa.

⁶ VÉLEZ, Pilar: *Op. Cit.*, págs. 102-103.

⁷ Ver el libro que se publicó con motivo del 225 aniversario: *Llotja: Escuela Gratuita de Diseño 1775, Escola d'Art 2000*, Generalitat de Catalunya/Departament d'Ensenyament-Escola D'Art Llotja, Barcelona, 2000.

⁸ BENAUL BERENGUER, Josep M.: “La formació de de la ciutat industrial i organització de l'empresariat, 1814-1913” en VV. AA.: *El Gremi de Fabricants de Sabadell, 1559-2009, Organització empresarial y ciutat industrial*, Fundació Gremi de Fabricants de Sabadell, Sabadell, 2009, págs. 74-213.

La demanda de diseñadores especializados apareció también en la industria textil británica cuando ésta percibió que no era capaz de formar por sí misma a la cantidad de profesionales de la creación que necesitaba. Hacia 1840 se creó en Paisley un importante centro de fabricación de chales, la primera escuela de diseño fundada por el Gobierno británico. Los fabricantes pusieron grandes esperanzas en esta institución pero éstas pronto se vieron defraudadas ya que la enseñanza era predominantemente académica por lo que muchos industriales siguieron formando a sus diseñadores en sus propias fábricas. A la escuela de Paisley le siguió la red de las Government Schools of Design de las que hablaremos más adelante.

En cualquier caso la Revolución Industrial desencadenó un proceso muy complejo de especialización en nuevos oficios que ya no se podían aprender como antaño en el taller de la familia o del gremio. El historiador James A. Schmiechen realizó en 1995 una investigación sobre los obreros que realizaban tareas de creación en la industria británica del siglo XIX llegando a la conclusión de que la industrialización no había sido tan alienante ni tan depredadora como los moralistas y estetas pretendían.⁹ Ciertamente es que desaparecieron una gran cantidad de oficios tradicionales pero, como ocurre en todas las revoluciones tecnológicas, también aparecieron otros muchos nuevos.

Por lo demás aparecía una nueva clase media de trabajadores con un poder adquisitivo lo suficientemente importante como para configurar la primera sociedad de consumo de masas. Para esta pequeña burguesía el diseño debería comunicar una serie de valores sociales. Se trataba en este caso de una revolución de carácter cultural pues la utilidad práctica del objeto no era el único requisito exigible. La moralidad de las personas se definiría por la moralidad de sus objetos, es decir por su valor estético. En este contexto, el diseño de los objetos, aunque fuera entendido como composición ornamental o como la manipulación virtuosa de un repertorio histórico, adquiriría la máxima importancia. Como dijo en 1849 el comité seleccionado para las escuelas de diseño británicas “la ventaja del buen diseño es que aparta a las personas de los objetos degradantes y de las fruslerías”.¹⁰

El pesimismo de Engels, Ruskin y Morris sobre los efectos negativos de la máquina no era compartido por el mencionado comité que veía en ella el instrumento privilegiado para democratizar el consumo y generar lugares de trabajo en el sector artístico. En otras palabras, la máquina reclamaba mucha mano de obra especializada en el ámbito de la creación. El resultado fue que aparecieron docenas de nuevas industrias “gobernadas por el principio del diseño ornamental” según palabras del gran defensor de la causa del diseño en Gran Bretaña, Henry Cole. Es decir, aparecían procesos de fabricación en los que se necesitaba un conocimiento artístico muy especializado ya que debía tener en cuenta la maquinaria, los nuevos materiales y la división del trabajo. Cole identificó treinta nuevas industrias de diseño ornamental o lo que quizás hoy llamaríamos “manufacturas de diseño”. Entre ellas se encontraban la seda, el terciopelo, las muselinas, las alfombras tejidas, las alfombras estampadas, los chales, los tejidos de lana y cachemira, la porcelana, la loza, el gres, el vidrio (soplado, moldeado, prensado, grabado y pintado), la joyería, la fundición de latón, la forja de hierro y el baño electrolítico.

⁹ SCHMIECHEN, James A.: “Reconsidering the Factory, Art-Labor, and the Schools of Design in Nineteenth-Century Britain” en DOORDAN, Dennis P. (Ed.): *Design History: An Antology*, MIT Press, Cambridge-London, 1995, págs. 167-177.

¹⁰ PP. *Report of the Select Committee on the Schools of Design, 1849*. Pág. 434.

IUP *Industrial Revolution Design*, Vol. 3: Citado por SCHMIECHEN, James A.: *Op. Cit.*, pág. 168.

Los nuevos oficios que aparecían en las industrias artísticas requerían una mano de obra altamente especializada y las investigaciones más recientes desmienten la idea de que la mecanización proletarizó y alienó toda la mano de obra. Eso fue en parte. En el ámbito de la creación, más bien ocurrió lo contrario, eso es, que los especialistas en “composición ornamental” se multiplicaron. Así por ejemplo, en Gran Bretaña el número de diseñadores de estampados se dobló entre 1841 y 1851 y, según los censos de empleo, en 1840 había en Manchester quinientos diseñadores que realizaron casi medio millón de proyectos textiles.¹¹ La misma tendencia podía observarse también en sectores que estaban realizando el tránsito de la producción manual a la producción mecanizada tales como los papeles pintados, los metales ligeros,¹² la tejeduría en todas sus variantes incluido el Jacquard, la estampación sobre algodón y lana y la producción de chales.¹³ A partir de los censos de operarios, Schmiechen relativiza la teoría de la proletarización del obrero industrial:

“Es difícil argumentar, como hace la teoría de la proletarización, que con la mecanización se redujo la gama de oficios y que el nivel de competencia de los operarios declinó. Lo que ocurrió en realidad fue que dentro de un proceso de desarrollo del capitalismo industrial muy desigual, las habilidades (*skills*) fueron redefinidas y la relación entre la adquisición de la habilidad y el estatus del trabajador cambió; brevemente, durante las décadas que siguieron a 1830 la mecanización fue acompañada de una revolución en la manera de educar y formar la fuerza de trabajo artística”.¹⁴

Otra cosa es que este proceso se desarrollara de modo deficiente e incompleto lo cual generaba un vacío que provocaba el pánico entre los intelectuales victorianos para los cuales la culpa del mal diseño se encontraba en el sistema educativo de los trabajadores artísticos.

Desde 1837 el Gobierno británico había creado la red de las Government Schools of Design que en 1849 ya contaba con veintidós centros. Estas escuelas han sido uno de los capítulos más olvidados de la historia de la reforma victoriana del diseño. Normalmente vistas bajo el mismo prisma negativo de Henry Cole, permanecen como el chivo expiatorio del mal gusto en el siglo XIX. Una posible causa de esta percepción radica en el hecho de que Cole se propuso crear un estado de opinión en el Gobierno realizando una serie de críticas públicas cuyo objetivo era conseguir fondos para la reforma artística que él se proponía. Sin embargo, el constante ataque a las escuelas de diseño quizás se debía al dilema en el que se debatía la propia industria británica en tanto que pionera de la industrialización. Desde el principio las escuelas británicas no sabían si debían poner el énfasis en una formación técnicamente muy especializada o si bien debían poner el énfasis en una formación artística de carácter más generalista que comprendiera el proceso de creación industrial en su totalidad. Así pues las escuelas se convirtieron en el escenario de una agria controversia cultural.

Pero consideradas desde el punto de vista laboral, es decir, como lugar de formación para los obreros artísticos de la época, aquellas escuelas de diseño no fueron tan ineficaces ya que entre 1837 y 1848 se formaron en ellas nada menos que quince mil hombres y mujeres.¹⁵ En aquel período y durante la década que le siguió, las escuelas tomaron la delantera por lo que se refiere a la formación de los trabajadores artísticos para las fábricas. Muchos obreros cualificados empezaron a ser contratados en función de las habilidades adquiridas mientras que otros vieron en

¹¹ *Ibid.*, pág. 172.

¹² Entre 1841 y 1871 en Birmingham y Sheffield el número de personas trabajando en los oficios del metal pasó de 2.100 a 3.700 mientras que, en 1846, se registraron 33.000 nuevos diseños. *Ibid.*, pág. 171.

¹³ En Paisley, una de cada sesenta familias se dedicaba al diseño de chales. *Ibid.*, pág. 178.

¹⁴ *Ibid.*, pág. 174.

¹⁵ *Ibid.*, pág. 176.

estas escuelas un medio para mejorar su estatus laboral hasta el punto de que preferían la escuela de diseño a la formación que proporcionaba la empresa. Los censos de trabajadores elaborados a mediados del siglo XIX revelan que las industrias artísticas británicas emplearon porcentajes muy significativos de mano de obra creativa formada en escuelas de diseño.¹⁶

El mito según el cual en los inicios de la producción mecanizada la configuración de los productos quedaba en manos de fabricantes ineducados o de obreros alienados debería revisarse a la luz de estas investigaciones. Lo cierto es que muchos trabajadores que hacían tareas de creación en las empresas se afanaron en adquirir nuevos conocimientos tecnológicos. Schmiechen afirma que los primeros esfuerzos para propiciar la unión entre arte e industria tuvieron lugar en el período posterior a 1830 y no en los años veinte del siglo XX como sostiene el relato ortodoxo de la modernidad. Incluso se pregunta si a la luz de estos datos es pertinente continuar creyendo que el único trabajo artístico históricamente relevante era el que se hacía en los talleres artesanos que había inspirado la reforma de William Morris.

La mecanización no fue un “acontecimiento” un proceso discontinuo y complejo en el que aparecían fenómenos que apuntaban en direcciones contrapuestas. Pero, según Schmiechen:

“En su conjunto el grueso del trabajo de arte industrial en el siglo XIX se hacía *a favor* y no en contra de la fábrica –primero porque la máquina hizo que ciertos sectores productivos reclamaran una mayor cantidad de trabajo creativo y, segundo, porque el sistema tradicional de adquisición y transmisión de habilidades demostró ser inadecuado, un fenómeno que fue intensificado por el nuevo sistema de formación artística que proporcionaba el estado”.¹⁷

Cierto es que la mecanización convirtió en obsoletos una multitud de oficios tradicionales lanzando a los artesanos a la proletarización, pero también lo es que paralelamente se abrieron muchas posibilidades laborales en el sector de la creación industrial. Schmiechen concluye afirmando que además de escuchar los lamentos de Ruskin y sus seguidores, quizás habría que escuchar también la voz de los trabajadores. Pero esto es una incógnita.

Aunque no tenemos suficientes datos como para afirmar que las escuelas impulsadas directamente por la industria fueran un fracaso, en el sentido de que no atraían a los trabajadores que veían en ellas una prolongación de la fábrica, lo que sí sabemos es que no gozaron demasiado del apoyo de los intelectuales.

En efecto, el modelo que Cole defendía y quería implantar no era el de la escuela-empresa sino el de la escuela asociada al museo de artes aplicadas.¹⁸ Después de la Great Exhibition de 1851 se reunió una colección de artes decorativas que sirvió para crear el complejo museístico de South Kensington, hoy conocido como Victoria & Albert Museum. Cuando en 1857 se abrió el nuevo edificio, la School of Design (hoy Royal College of Art) se trasladó a las instalaciones adyacentes. La idea de asociar la escuela de diseño al museo con el fin de que los estudiantes aprendieran lecciones de arte ornamental constituyó el llamado “principio de South Kensington”. Este principio inspiró la creación de instituciones similares en todo el Continente.

¹⁶ PP. *Schools of Design: Reports and Papers Relating to Heath and Branch Schools, 1850.* IUP: *Industrial Revolution Design, Vol. 4.* Citado por *Ibíd.*, pág. 177.

¹⁷ *Ibíd.*, pág. 177.

¹⁸ En el capítulo “La reformas de la industrias artísticas en Gran Bretaña” de CAMPI, Isabel: *La idea y la materia, Vol. 1. El diseño de producto en sus orígenes,* se encuentra una descripción más completa de este período.

Así por ejemplo el arquitecto y estudioso alemán Gottfried Semper residió en Londres durante un tiempo coincidiendo con la Great Exhibition de 1851. Fue profesor de metalurgia en South Kensington y de vuelta a su país escribió *Wissenschaft Industrie und Kunst* (Economía, industria y arte) en la que defendía el uso juicioso de la maquinaria, el espíritu de fraternidad entre maestros y alumnos de taller y la mejora del gusto del público mediante la creación de museos de artes decorativas.

El primer centro del Continente que seguiría el modelo de South Kensington se establecería en Viena. En 1864 se abrió el Österreichisches Museum für Industrie und Kunst y a los cuatro años se le añadiría una escuela de artes aplicadas. Al cabo de cincuenta años, en 1914, esta institución ya tenía tres grandes departamentos (arquitectura, escultura y pintura) así como talleres de proyectos en metal, cerámica, esmalte, diseño textil y moda. Muchos de sus profesores fueron miembros del Wiener Werkstätte considerado durante la época del Jugendstil como el referente ideal en la combinación del arte con la pequeña industria.

Los logros de Viena durante la segunda mitad del siglo XIX fueron emulados por otras ciudades de habla alemana. Allí las escuelas de artes aplicadas se organizaron cuidadosamente de acuerdo con una visión metodológica que progresó hasta el siglo XX mereciendo el reconocimiento de los enviados extranjeros.

En la España finisecular la enseñanza de las “artes y oficios” fue impulsada por la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos y un grupo de catedráticos expulsados de la universidad por defender la libertad de cátedra y negarse a ajustar sus enseñanzas a los dogmas oficiales de la religión, la política y la moral, la ILE era una institución privada comprometida con la renovación educativa, cultural y social que, hasta la Guerra Civil, introdujo en España las más avanzadas teorías pedagógicas y científicas que se desarrollaban en el extranjero. Según un estudio de Sofía Rodríguez Bernis, la ILE consideraba que era perentorio introducir en España una enseñanza profesional de los oficios dada la escasa presencia y competitividad de los productos españoles en los foros internacionales.¹⁹ Con unas ideas similares a las de Ruskin y Morris, la ILE se proponía introducir la destreza manual para estimular la calidad artística de unos objetos de consumo degradados por la industrialización así como para dignificar el trabajo y la vida de los artífices.

Los cursos y las escuelas de capacitación que fundaron los institucionistas divulgaron una estética vinculada a su especial concepción de la cultura popular entendida como algo atemporal y como verdadero sujeto de la Historia, del “pueblo entero cuyo trabajo de conjunto produce la civilización”.²⁰ Las artes populares serían, pues, la manifestación visual y la conciencia estética colectiva de esta forma de cultura cuya sencillez se identificaba muy bien con las exigencias de sobriedad, humildad y refinamiento que recomendaban los fundadores de la ILE.

Francisco Giner había realizado estudios sobre las artes industriales donde trataba de redefinir y equiparar los conceptos de la artesanía y el arte. En ellos hacía interesantes reflexiones sobre como los objetos hacen un viaje de lo simple y lo rudimentario a lo complejo y delicado a me-

¹⁹ RODRÍGUEZ BERNIS, Sofía: “Las artes populares en la Institución Libre de Enseñanza” en VV. AA.: *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos. Nuevas perspectivas*, Coedición de la Fundación Francisco Giner de los Ríos (ILE) con Acción Cultural Española, Madrid, 2013.

²⁰ Esta frase de Bartolomé Cossío, Ricardo Rubio y Rafael Altamir se encuentra en *Catálogo provisional del Museo Pedagógico y de instrucción primaria*, Fortanet, Madrid, 1890, pág. XII. Citado por RODRÍGUEZ BERNIS, Sofía: *Op. Cit.*, pág. 6.

didáctica que se desarrollan las sociedades.²¹ Según Rodríguez Bernis, el pensamiento de Giner se identificaba con una visión optimista del darwinismo social aproximándose, además, pensamiento de Stuart Mill.²² Las vinculaciones con el pensamiento británico no deberían sorprendernos ya que la ILE tenía buenas conexiones internacionales.²³

El programa pedagógico de la ILE desde su fundación, en 1876, incluía trabajos de taller, particularmente de carpintería y de bordado a los que también se sumaban la cultura artística, histórica y social. Con el tiempo se consideró que este tipo de enseñanzas también deberían impartirse a los adolescentes de secundaria de modo que una de las instituciones impulsadas por la ILE, el Instituto-Escuela, fundado en 1918, impartía clases de costura, modelado, fotografía, labores y metal. Éstas sirvieron de modelo para las enseñanzas de “trabajos manuales” que no faltaban en los institutos y escuelas españolas que querían seguir su modelo. De todas formas, como sugiere Rodríguez Bernis, este tipo de enseñanzas tan basadas en las artes y los oficios autóctonos consolidó en Madrid y el centro de la Península un gusto poco propenso a las innovaciones. Quizás por esta razón el Modernismo y el Art Déco tuvieron un mayor desarrollo en Barcelona.

3. La formación de los diseñadores en Alemania

Las escuelas de artes aplicadas o de artes industriales significaron un paso muy importante en el establecimiento de una pedagogía de la creación que no se fundamentaba en la tradición académica. Pero la insistencia en el estudio de los repertorios históricos, la composición ornamental y el aprendizaje de taller quedaron superados por los hechos. Con el siglo XX, llegaba una segunda Revolución Industrial, la de la electricidad, el petróleo y los nuevos medios de comunicación de masas: la fotografía, el cine y la radio.

A pesar de que el Art Nouveau tuvo la virtud de abrir nuevas perspectivas para una creación artística susceptible de interesarse por cualquier problema de diseño, desde la macroescala hasta la microescala, al llegar el siglo XX se hacía evidente que una formación basada en un concepto sibarítico de belleza y en unos métodos de producción semiartesanales no resolvían adecuadamente el problema de la creación industrial. Por lo demás, el mundo del arte experimentó una auténtica revolución y los referentes estéticos del pasado quedaron definitivamente arrinconados, cuestionando con ello el modelo de South Kensington.

Habría que investigar cuando la palabra diseño dejó de ser sinónimo de composición ornamental y empezó a ser sinónimo de un proceso mucho más abstracto, complejo y autorreflexivo. Siguiendo el esquema evolutivo de Buchanan, podríamos situar el cambio en Alemania en los años que siguieron a la Primera Guerra Mundial. La reforma de las escuelas de arte de vanguardia y su conversión en escuelas de diseño en un sentido moderno fue allí especialmente intensa o,

²¹ GINER DE LOS RÍOS, Francisco: “Estudios sobre las artes industriales y cartas literarias”, *Obras completas de Francisco Giner de los Ríos*, Vol. XV, págs. 2-19.

²² RODRÍGUEZ BERNIS, Sofía: *Op. Cit.*, pág. 6.

²³ El gran inspirador de Giner y su sucesor, Manuel Bartolomé Cossío, había sido Juan Facundo Riaño, Director General de Instrucción Pública, gran renovador de los estudios de la historia del arte y la cultura que en los años setenta del siglo XIX asesoró al South Kensington Museum (Hoy Victoria & Albert Museum) sobre la compra de antigüedades españolas y escribió el libro *Industrial Art in Spain*. Riaño conocía las experiencias del Woking Men’s College, donde había enseñado Ruskin y, a su vuelta, creó una escuela de Industrias artísticas en San Juan de los Reyes. *Ibid.*

por lo menos, está muy bien documentada.²⁴ El fenómeno de la Bauhaus, considerada casi como la primera escuela de diseño del mundo, hay que situarlo entonces en el contexto más amplio de unos ideales educativos compartidos por unos centros que aspiraban a formar profesionales cualificados en ámbitos de la creación no tradicionales y que tenían que ver con nuevas realidades productivas, culturales, sociales y comerciales tales como la publicidad, el diseño gráfico, el escaparatismo, el interiorismo, la moda, el diseño de productos y de muebles así como también la fotografía y el cine.

4. La Escuela Debschitz de Múnich

Tradicionalmente, se han considerado como antecedentes directos de la Bauhaus las escuelas que Henry van de Velde fundó en Weimar (El *Seminario de Artes Industriales*, 1902 y la *Escuela de Granducal Sajona de Artes y Oficios*, 1907). Sin embargo, los *Talleres de Aprendizaje y Experimentación de Arte Aplicado y Arte Libre* fundados en 1902 en la ciudad de Múnich por Herman Obrist y Wilhem von Debschitz fueron mucho más innovadores y populares que los centros de Weimar y, sin duda, su pedagogía fue más avanzada. Según parece, van de Velde acudió a ellos para informarse sobre los métodos de enseñanza aplicados en sus talleres y Walter Gropius, no solamente los visitaba a menudo, sino que hasta las vísperas de su exilio mantuvo contactos personales con Wilhem Debschitz.²⁵



2. Brazalete de plata y esmalte realizado en la escuela Debschitz de Múnich, en 1901.

A pesar de tratarse de un centro privado, la Escuela Debschitz tuvo un enorme éxito y se sabe que entre 1902 y 1914 formó a más de 2.000 alumnos tanto alemanes como extranjeros. Obrist dejó la dirección de la escuela en 1904 por motivos de salud y a causa de sus discrepancias con Debschitz, quien mantenía que el arte debía ser la expresión de la sociedad contemporánea y no la expresión de la individualidad del artista.

²⁴ Winger explica que se vio obligado a hacer una selección de casos lo cual implica que en Alemania existían en aquel período más escuelas que las cinco que se reseñan en su libro. Ver: WINGLER, Hans M. (Ed.): *Las escuelas de arte de vanguardia 1900-1933*, Ed. Taurus, Madrid, 1980.

²⁵ SCHMOLL VON EISENWERTH, Helga: "La escuela de Debschitz de Munich" en WINGLER, Hans M. (Ed.): *Op.Cit.*, 1980, pág. 71.

Debschitz era, además, un hombre muy activo, emprendedor e ingenioso en cuestiones organizativas, y no sólo creó talleres dentro de la escuela sino que firmó acuerdos con talleres externos de cerámica, carpintería y textiles en los que se producían modelos diseñados en su centro, que luego se comercializaban a través de una rentable y muy bien organizada editora. Los talleres eran, pues, para Debschitz el núcleo de toda la enseñanza y un modelo de producción:

“Los talleres condujeron a un conocimiento más riguroso de la técnica como principio configurador de formas, y a la capacidad de distinguir entre problemas de ejecución artesanal, industrial y mecánica respectivamente, con lo cual el trabajo artesanal se reconoció como la tarea pedagógica más importante, como el mejor requisito incluso para la relación del artista con la vitalidad de las formas en sí mismas, independientemente de la técnica por medio de la cual surjan. Se consideraba como principio el que no sólo se diseñara para todas las técnicas industriales posibles sino que además los diseños llegaran a realizarse”²⁶

La Escuela Debschitz se hizo muy famosa exponiendo los trabajos de sus talleres, tanto en sus propios locales como también en diversas ciudades alemanas. Profesores y alumnos de la Escuela participaron con gran éxito en la gran exposición de la Deutsche Werkbund que tuvo lugar en Colonia en 1914 y que fue clausurada antes de tiempo al estallar la guerra. Debschitz dejó la dirección de la escuela en 1914 para trasladarse a Hannover, donde le había sido ofrecido el cargo de director de la Escuela Municipal de Artesanía y de Artes Industriales. Entonces se demostró que era una figura imprescindible en el centro de Múnich, porque a partir de aquel momento decayó ostensiblemente.

5. La Bauhaus, 1919-1933

Ante todo hay que decir que la Bauhaus no fue un caso aislado y que su trayectoria hay que entenderla en el contexto de una época en la que, de acuerdo con el esquema evolutivo de Buchanan, las escuelas de Artes Aplicadas o de oficio, a instancias del crecimiento progresivo de la sociedad de consumo y de la cultura de masas, evolucionaron rápidamente hacia el modelo de escuela de diseño profesional.

De todos modos hay que reconocer que la Bauhaus constituye un caso insólito puesto que siete décadas después de su cierre todavía ejerce una enorme fascinación sobre el mundo cultural, pedagógico y artístico siendo objeto de constantes estudios, investigaciones y publicaciones. En cualquier caso, hay que señalar que el propio Gropius, a lo largo de toda su vida, se cuidó muy bien de mitificar la institución promocionando exposiciones, publicaciones, reportajes y poniendo especial énfasis en los años que correspondieron a su mandato.²⁷ Durante los años de la Guerra Fría la Bauhaus se presentaba como un bastión del antifascismo y una institución inmune a la influencia del comunismo, lo cual era una interpretación de su historia no demasiado rigurosa.

²⁶ Fragmento de las anotaciones inéditas de Debschitz citado por

SCHMOLL VON EISENWERTH, Helga: *Op. Cit.* en WINGLER, Hans M. (Ed.): *Op. Cit.*, 1980, pág. 77.

²⁷ Durante los años cincuenta y sesenta la Bauhaus gozó de un enorme prestigio cultural en la República Federal Alemana que culminó con la exposición itinerante *50 años de la Bauhaus*, que se inauguró en Stuttgart donde contabilizó 7.000 visitantes. Ver BETTS, Paul: “La Bauhaus en la República Federal Alemana: una herencia aceptada de la República de Weimar” en FIEDLER, Jeannine y FEIERABEND, Peter: *Bauhaus*, Ed. Könemann, Colonia, 2000, pág. 54. Posteriormente la exposición viajaría a Londres, Amsterdam, París, Chicago, Toronto, Pasadena, Buenos Aires y Tokio. Ver VV. AA.: *50 años de la Bauhaus*, Museo de Bellas Artes de Buenos Aires, Catálogo Exposición Museo de Bellas Artes, Buenos Aires, 1970.

Otras escuelas del período de entreguerras experimentaron una trayectoria similar y empiezan a ser estudiadas, pero no alcanzan la categoría de mito.²⁸ El poder de convocatoria del "fenómeno Bauhaus" todavía aparece como más insólito si tenemos en cuenta sus dimensiones, ya que el centro funcionó sólo durante catorce años y por ella pasaron unos 1.250 alumnos, de los cuales llegaron a graduarse apenas unos 500. Tampoco se trató una armoniosa comunidad de enseñantes y aprendices de las artes aplicadas, la arquitectura y el diseño, ni de una institución coherente y monolítica ya que tuvo una accidentada historia llena de tensiones internas y externas. Bajo la dirección de Walter Gropius, Hannes Meyer y Mies van der Rohe la escuela asumió roles diferentes e incluso contrapuestos, y ello fue motivo de duras polémicas, deserciones y tensiones entre el profesorado, el alumnado y los estamentos políticos.

La pregunta es entonces ¿dónde está la diferencia? Más que en su práctica y en sus resultados, tan brillantes pero escasos, quizás la diferencia está en la radicalidad de sus posturas, en la fuerza de sus convicciones y en la enorme cantidad de testimonios escritos y fotográficos que dejó y que hoy permiten releer y reinterpretar continuamente su legado.²⁹

5.1. La dirección de Walter Gropius

En 1919 Walter Gropius recibió el encargo de dirigir la *Bauhaus Estatal* que al amparo del Gobierno de la nueva República de Weimar surgía de la fusión de dos instituciones preexistentes en Weimar: La Escuela Granducal Sajona de Artes Plásticas y la Escuela Granducal Sajona de Artes y Oficios dirigida por Henry van de Velde antes de la Primera Guerra Mundial.³⁰

La denominación Bauhaus, o "casa de construcción", más que a los productos, aludía románticamente a las "Bauhütte" medievales –gremios de constructores de catedrales– consideradas como comunidades de trabajo unidas por el arte y la creencia en una obra conjunta. En el manifiesto fundacional de 1919 –ilustrado con una catedral xilografiada por Lyonel Feininger–, Gropius invocaba el papel de la arquitectura como integradora de todas las artes e insistía en la necesidad de familiarizar al artista con el trabajo manual:

²⁸ Además, la existencia del Bauhaus Archiv en Berlín, donde se custodia una parte importante de la documentación de la escuela, así como la restauración de las sedes de Weimar y Dessau (convertidas ya en centros de peregrinaje cultural) contribuyen todavía más a reforzar el mito y a "musealizarlo".

²⁹ Gracias a este legado se han hecho en los últimos años dos importantes exposiciones. Ver: BAUHAUS ARCHIV BERLIN; MUSEUM FÜR GESTALTUNG, STIFTUNG BAUHAUS DESSAU; KLASSIK STIFTUNG BAUHAUS: *Bauhaus. A Conceptual Model*, Hatje Kantz, Ostfildern, 2009. BERGDOLL, Barry; DICKERMAN, Leah: *Bauhaus 1929-1933*, The Museum of Modern Art, Nueva York, 2009.

³⁰ Van de Velde era belga y francófono por lo que, al estallar la guerra, tuvo que abandonar Alemania. En 1915 propuso a Walter Gropius, un arquitecto declaradamente moderno, como uno de sus posibles sucesores. En enero de 1916 Gropius entregó a las autoridades de Weimar un inteligente memorándum en el que proponía una escuela de arte y construcción destinada a crear un nuevo perfil profesional que reuniera las cualidades del artista, el industrial y el técnico. Durante la Gran Guerra, Gropius fue movilizado, herido y condecorado pero no olvidó su proyecto. En 1919 acudió frecuentemente a Weimar y se hizo finalmente con el encargo de la dirección del nuevo centro. Los documentos de este período pueden consultarse en WINGLER, Hans M.: *La Bauhaus. Weimar, Dessau, Berlin, 1919-1933*, Gustavo Gili, Barcelona, 1975 [1ª edición: Verlag Grbr. Rasch & Co., Bramsche, 1962]. Hasta ahora el libro de Wingler constituye la fuente más completa de textos de la Bauhaus traducidos al español.

“¡El fin último de cualquier actividad figurativa es la arquitectura! En otros tiempos la misión más excelsa de las artes figurativas era decorar los edificios, y por ello formaban parte de forma inseparable de la gran arquitectura. En la actualidad se encuentran en un estado de aislamiento autárquico del que pueden escapar solamente mediante una colaboración consciente de todos aquellos que actúan en este campo [...] ¡Arquitectos, escultores, pintores, todos hemos de volver al artesanado! No existe “un arte profesional”. No hay ninguna diferencia substancial entre el artista y el artesano. El artista es un artesano de nivel superior.”³¹

Por otra parte hay que entender que la Bauhaus nacía justo después de la pérdida de una guerra que había devastado el país y que había alterado la visión optimista del positivismo y la industrialización. Gropius formulaba un proyecto que aspiraba a la renovación social pues creía que a través de la reintegración de todas las artes se llegaría a una expresión estilística expresiva de la moderna nación alemana. Con ello ponía en marcha una utopía que era fruto de su tiempo pues se movía en una dicotomía crítica: deseaba “construir” algo nuevo a partir de lo viejo, de los escombros ideológicos de una incipiente modernidad abortada.³² La Bauhaus nacía con vocación constructora y al mismo tiempo con una visión del arte muy próxima al Expresionismo, ya que era en este movimiento de vanguardia donde militaban los artistas políticamente más progresistas de los países centroeuropeos y que Gropius supo atraer hacia su proyecto. Algunos, como Itten, Kandinsky, Marcks, Klee o Schlemmer fueron sin duda los pedagogos más avanzados de su tiempo.



3. Edificio de la Escuela Granducal Sajona en Weimar, proyectada por Henry Van de Velde.

4. Cubierta del manifiesto fundacional de la Bauhaus, diseñado por Lyonel Feininger.

Los cuatro primeros años de la escuela estuvieron marcados por tremendas dificultades humanas y económicas ya que se heredó parte del antiguo profesorado, que no se sentía identificado con el nuevo proyecto, y un par de edificios escolares sin luz artificial y con los talleres

³¹ Ver Walter Gropius: “Programa de la Bauhaus Estatal de Weimar” en WINGLER, Hans M.: *Op. Cit.*, pág. 40.

³² COLIN, Nicole: “La filosofía de la Bauhaus: Crítica a la cultura y utopía social”, en FIEDLER, Jeannine y FEIERABEND, Peter: *Bauhaus*, Ed. Köneman, Colonia, 2000, pág. 22.

desmantelados puesto que habían sido utilizados como almacén y hospital militar durante la guerra. Además, los gastos de mantenimiento y calefacción eran insostenibles ya que debían sufragarse en el contexto de una tremenda inflación que empobrecía a la institución y a los alumnos de tal forma que incluso hubo que facilitarles ropa y alimentación.

Al principio, el plan de estudios era muy experimentalista y no difería demasiado del planteado en otras escuelas reformadas. Sin embargo, una de las aportaciones más originales fue el Curso Preliminar desarrollado por Johannes Itten, el cual pretendía liberar los impulsos creativos del individuo mediante una pedagogía muy innovadora que se basaba en el análisis –no la copia– de las grandes obras del pasado así como en el estudio de las texturas, los materiales y las leyes del color y la forma. Además de un excelente pedagogo, Itten era un personaje bastante excéntrico que se hallaba muy vinculado a la secta mazdeista. Imprimía a sus lecciones un carácter fuertemente espiritualista e intentaba hacer adeptos mediante un régimen de vida muy ascético.

De acuerdo con la filosofía artesana, en la Bauhaus se progresaría en los estudios según el modelo gremial: al primer nivel de “aprendiz” le sucedería el de “oficial” para obtener finalmente el título de “maestro” si se superaba el examen en la correspondiente Cámara de Artesanos. La capacidad de innovación de la Bauhaus de Weimar, una vez superados los primeros años de penuria, fue favorecida por un sistema de aprendizaje en los talleres donde los alumnos trabajaban tutorizados por un “maestro de la forma” (un artista) y un “maestro de taller” (artesano). Este sistema simultáneo de taller-docencia era lo que distinguía la Bauhaus de otras escuelas reformadas. Después de tres años de muchos titubeos, hacia 1922 el sistema bipolar empezó a consolidarse y los resultados parecían esperanzadores.

Un problema insoluble fue la instalación del taller de cerámica que se ubicó finalmente en Dornburg, a unos 30 Km. de Weimar y que obligaba a trabajar a los alumnos en condiciones muy precarias. Las dificultades materiales no significaron un obstáculo para que el taller de cerámica así como el de tejidos fueran los primeros en ser rentables y en recibir encargos de la industria. El taller textil fue ocupado casi íntegramente por mujeres ya que la administración de la escuela consideraba que ésta era su actividad “natural” e intentaba persuadirlas para que no entraran en otros talleres “impropios” de su sexo, tales como carpintería o metales. Irónicamente el taller textil llegó a ser uno de los más rentables de la escuela.

Para Gropius, el teatro era un medio ideal de integración de los problemas del espacio, el cuerpo, el movimiento, la forma, la luz, el color y el sonido de modo que, bajo su dirección, el taller de teatro tuvo un importantísimo papel pedagógico. Desde 1923 hasta 1929 fue dirigido por el excelente artista Oscar Schlemmer quien, partiendo del expresionismo, fue evolucionando hacia un concepto más secularizado y experimental de la acción dramática. Para Schlemmer, el cuerpo humano era el elemento central de unas pantomimas y danzas en las que éste adquiría conciencia de sí mismo en relación con el espacio en el que se movía. Su gran innovación consistía en la conexión que



5. Reconstrucción de los figurines del Ballet Triádico de Oscar Schlemmer.

establecía entre el cuerpo en movimiento y la arquitectura como fenómeno espacial. Sus obras más logradas fueron el Ballet Triádico y el Ballet Mecánico, basado en el concepto de la “geometría de la escena”, según el cual las figuras geométricas que los bailarines recorrían eran idénticas a las formas de las figuras de los personajes.

A pesar de que el manifiesto fundacional aludía insistentemente a la arquitectura, ésta no se podía todavía enseñar por falta de medios económicos, de modo que Gropius dio facilidades a los estudiantes para que colaboraran en sus propios proyectos. En 1920, el estudio de Gropius y Adolf Meyer recibió el encargo de diseñar la casa del comerciante de maderas Adolf Sommerfeld, una vivienda unifamiliar que se construiría con una partida de teca comprada a un barco desguazado. En este proyecto participarían activamente los alumnos de la escuela, en cuyos talleres se realizaría prácticamente toda la decoración interior.

Tanto la casa Sommerfeld como la producción de la Bauhaus en estos años desprendían una estética inequívocamente expresionista y artesana. Las dicotomías implícitas en el manifiesto fundacional empezaban a ponerse en evidencia pues no quedaba claro que la artesanía, el expresionismo y las actitudes místicas fueran la mejor herramienta para colaborar con la industria. Los encargos exteriores y las actitudes excéntricas enfrentaron a Gropius y a Itten quien, además de dirigir el Curso Preliminar, era maestro de forma de varios talleres. Mientras el primero opinaba que los encargos eran necesarios para evitar el aislamiento de la escuela, el segundo opinaba que éstos desvirtuaban la labor pedagógica. Lamentablemente Itten abandonó la escuela en abril de 1923 pero ello tenía la virtud de dejar a Gropius la vía libre hacia una formación de corte más técnico y racional.



6. Primer sello de la Bauhaus, Karl Peter Röhl, 1919.

7. Segundo sello de la Bauhaus, Oscar Schlemmer, 1921-1922.

Uno de los signos precursores de este cambio había sido la adopción de un nuevo sello diseñado por Oscar Schlemmer en 1921, que sustituía los antiguos emblemas medievales, por un geometrizado y severo perfil humano inscrito en un círculo. László Moholy Nagy, un versátil fotógrafo, tipógrafo y diseñador húngaro partidario de las tesis del constructivismo ruso, sería el principal aliado de Gropius en la reforma que se anunciaba. Su influencia se dejó sentir tanto en el Curso Preliminar como en los talleres donde por primera vez se abordó el diseño desde una perspectiva objetiva y funcional en oposición directa con aquellos profesores que defendían la actividad artística como una revelación espiritual.

De todos modos, el cambio de orientación de la escuela se hallaba reforzado por diversos factores externos entre los cuales se contaba la influencia del grupo y de la revista holandesa *De Stijl*. Desde 1921 su líder e ideólogo Theo van Doesburg se había instalado en Weimar esperando con ello obtener una plaza de profesor en la escuela de Gropius. Mientras tanto impartía privadamente un curso de composición, al que acudían no pocos alumnos de la Bauhaus en cuyas producciones pronto empezaría a aparecer el repertorio neoplasticista de formas puras, geométricas y abstractas y de colores primarios. Van Doesburg era un acérrimo detractor de las corrientes expresionistas y criticaba la institución de Gropius alegando que carecía de un “principio general”.

En cualquier caso el cambio de orientación de la escuela hacia tesis que pronto se identificarían con el Movimiento Moderno obedecía también a cambios en las expectativas económicas de Alemania. En noviembre de 1923 se había efectuado una reforma monetaria y a principios de 1924, el Plan Dawes logró estabilizar la industria. También es interesante señalar como en aquellos mismos años, el “fordismo” aparecía en Europa cómo la nueva doctrina industrial racionalizadora del mercado y capaz de democratizar el consumo. Para muchos alemanes la utopía vagamente socialista que contemplaba la máquina como un enemigo iba a ser sustituida por el programa capitalista del crecimiento económico ininterrumpido.³³

En 1923, el gobierno de Turingia estaba impaciente por ver los resultados de la escuela que estaba subvencionando y condicionó su apoyo económico a la realización de acciones que mostraran los trabajos de los alumnos. Así pues, de julio a octubre de 1923 tuvieron lugar en Weimar una serie de manifestaciones destinadas a divulgar la labor de la escuela. Su momento culminante fue la “Semana Bauhaus” programada del 15 al 19 de agosto durante la que se presentaron el *Ballet Triádico* y el *Ballet Mecánico* de Schlemmer, se estrenaron obras de varios compositores contemporáneos, se proyectaron nuevos filmes y se dictaron conferencias. Unos meses antes, Gropius había publicado un largo manifiesto llamado *Idea y estructura de la Bauhaus estatal* en el que apostaba por una nueva unidad entre “arte y técnica”, lema que venía a sustituir las antiguas consignas basadas en la unidad del arte y la artesanía:

“Mientras la industria y las máquinas sean una finalidad en lugar de un medio para liberar progresivamente las fuerzas espirituales del peso del trabajo mecánico, el individuo carecerá de libertad y la sociedad no podrá ordenarse. [...] Como quiera que las fuerzas artísticas bien formadas, aquellas que serían capaces de proporcionar la anhelada unidad a la industria faltan, de ello se infiere que para la futura formación de todos los que poseen talento para las artes plásticas hace falta: *trabajo práctico desarrollado en talleres de producción, estrechamente ligado a una enseñanza exacta de los elementos de configuración y sus leyes de construcción.*”³⁴

Las exposiciones y actos programados por la Bauhaus fueron un éxito de público y de crítica, lo cual en muchos aspectos avalaba el camino de las reformas que había emprendido Gropius. Una de las acciones más espectaculares fue la construcción de un prototipo de casa experimental situada en el “Horn” que se ofrecía a los ojos del público como la personificación del programa docente. El diseño era de Georg Muche y los talleres de la escuela se volcaron en este proyecto realizando la construcción, el mobiliario y los complementos. La “Haus am Horn” era una pequeña vivienda tipo destinada a un utópico “Barrio Bauhaus” de familias modestas. Su aspecto de formas cúbicas, austeras y blancas y su radical moderni-

³³ Frank Whitford, *Bauhaus*, Ediciones Destino, Barcelona, 1995, pág. 142.

³⁴ Las cursivas están en el original. Este texto puede consultarse íntegro en CIRLOT, Lourdes: “Walter Gropius: Idea y estructura de la Bauhaus Estatal” en *Primeras vanguardias artísticas. Textos y documentos*. Ed. Labor, Barcelona, 1983, págs. 226-248.

dad le valió no pocas críticas entre la conservadora sociedad de Weimar así como muchas alabanzas entre los arquitectos de vanguardia.³⁵

5.2. El traslado a Dessau

Pero los logros de la Bauhaus tenían detractores, entre otras cosas porque en Alemania, después de la revolución rusa, la creación moderna se identificaba con las fuerzas de izquierdas. La Bauhaus empezó a ser objeto de una campaña de desprestigio que la acusaba de ser un centro bolchevique e internacionalista que no enseñaba un arte expresivo de las tradiciones alemanas. La escuela empezó a tener serios problemas con las autoridades de Turingia, sobre todo a partir del 10 de febrero de 1924, cuando en las elecciones regionales ganaron los partidos de derechas que desde hacía tiempo reclamaban el cierre de la Bauhaus. El nuevo gobierno conservador que ostentaba la mayoría decidió destituir al director y dejar de financiar la escuela. Diversos intelectuales intercedieron a favor del centro, en especial el presidente de la Deutsche Werkbund, Hans Poelzig pero en 1924 su disolución fue un hecho. A pesar de que la escuela quería ser apolítica esto no le evitaba ser combatida con medios políticos.³⁶ Por suerte, el centro había ganado un enorme prestigio pedagógico y diversas ciudades alemanas se ofrecieron a acogerlo. Finalmente se optó por la ciudad de Dessau ya que la propuesta de su ayuntamiento era la que parecía ofrecer más continuidad. La Bauhaus se convertía así en un centro municipal.

Los días 4 y 5 de diciembre de 1926 la Bauhaus inauguraba su nueva sede en Dessau. Se trataba de un nuevo y radiante edificio proyectado por el estudio de Gropius. Por su gran claridad compositiva, por sus volúmenes expresivos de las diferentes funciones y por el uso de muro cortina de vidrio en el ala de los talleres, lo cual permitía una gran entrada de luz natural, este edificio ha sido considerado desde entonces como una de las obras más emblemáticas del Movimiento Moderno. Los interiores y el equipamiento fueron diseñados y construidos en los talleres de la escuela de modo que con ello se hacía ya realidad el sueño de contemplar la arquitectura como elemento integrador de todas las artes.

La enseñanza de un diseño orientado a la producción industrial de objetos aparecía claramente como una exigencia programática basada en estrictos criterios de innovación y funcionalidad. Pocos meses antes de la inauguración del nuevo centro, Gropius explicaba en una hoja impresa los principios de producción de la Bauhaus:

“El individuo que se dedica a la proyectación de formas nuevas sólo si no pierde nunca de vista sus progresos descubriendo nuevos materiales y nuevos métodos de construcción, puede adquirir la capacidad de establecer una relación viva entre objetos y tradición, desarrollando a partir de aquí una nueva actitud frente a la técnica:

- Aceptación decidida del ambiente vivo de las máquinas y los vehículos.
- Figuración orgánica de los objetos basada en su propia ley vinculada al presente sin embellecimientos románticos ni extravagancias.
- Limitación a formas y colores fundamentales típicos, comprensibles para todos.
- Simplicidad en la multiplicidad, economía de espacio, materia, tiempo y dinero.
- La creación de modelos estándar para los objetos de uso cotidiano es una necesidad social.

³⁵ Durante la “Semana Bauhaus” tuvo lugar en Weimar la reunión anual de la Werkbund con lo que las acciones de la escuela adquirieron de inmediato una resonancia que iba mucho más allá de su ámbito local. Ver *Las exposiciones: 1923-Primera exposición de la Bauhaus*, del libro de Cirlot.

³⁶ Ver BAUHAUS ARCHIV/DROSTE, Magdalena: “El estrangulamiento de la Bauhaus de Weimar” en *Bauhaus 1919-1933*, Ed. Benedikt Taschen, Colonia, 1998.

Las exigencias de la mayor parte de los hombres sustancialmente son las mismas. La casa y los objetos de uso doméstico corresponden a una necesidad general y su proyectación está más vinculada a la razón que al sentimiento.”³⁷

Aprovechando el traslado, se rehízo el plan de estudios y se unificaron algunos talleres con el fin de optimizar la capacidad productiva de la escuela. Además su actividad y denominación ya no obedecía tanto a la vinculación con el material y la técnica, como correspondería a una escuela de artes aplicadas, sino que adoptaban un carácter más proyectual, como correspondería a una escuela de diseño en la que los talleres tienen una orientación más instrumental encaminada a producir prototipos.



8. Edificio de la Bauhaus en Dessau.

La mayor innovación de Dessau fueron los cursos de arquitectura, que a partir de 1927-1928 empezaron a impartirse regularmente bajo la responsabilidad del arquitecto suizo Hannes Meyer. Los talleres se reagruparon de acuerdo con criterios más próximos a la práctica del diseño, se decidió que Moholy-Nagy continuaría en el Curso Preliminar y que Kandinsky y Klee continuarían en el seminario básico de forma.

Gropius consiguió además la legalización de una sociedad limitada para la explotación comercial de los productos realizados en el centro cuyos talleres pasaban así a tener un doble papel pedagógico y productivo. Como la sociedad concedía cada vez más licencias de explotación a empresas que encargaban proyectos a la escuela, ésta se convirtió según la expresión de la época en un “laboratorio experimental”

A partir de 1925 Gropius y Moholy-Nagy impulsaron la publicación de los *Bauhausbücher*, o “Libros de la Bauhaus”, los cuales tenían como objetivo tratar acerca de problemas cultura-

³⁷ Walter Gropius “Bauhaus Dessau: Principios de la producción de la Bauhaus” en WINGLER, Hans M.: *Op. Cit.*, pág. 13.

les, artísticos, científicos y técnicos. Se mantuvo siempre un criterio muy abierto en todo lo que se refería a la participación de autores externos ya que se deseaba que la publicación se convirtiera en un portavoz de las corrientes modernas. La coordinación y el diseño corrían a cargo de Moholy-Nagy y, hasta 1930, se publicaron un total de catorce volúmenes. Además de los libros, también se publicaba una revista destinada a mostrar las realizaciones de la escuela y a captar amigos de la institución.³⁸

En 1926 la Bauhaus obtuvo la denominación oficial de “Hochschule für Gestaltung” o Escuela Superior de Diseño, lo que la distinguía de la Escuela de Artes y Oficios situada en la misma ciudad de Dessau. Los docentes dejaron de ser “maestros” para convertirse en “profesores” y el sistema dual de enseñanza en el taller se iba abandonando en la medida que se incorporaban a la docencia “jóvenes maestros” ya graduados, capaces de enseñar de acuerdo con lo que Gropius denominaba “un nuevo, hasta ahora inexistente *colaborador para la industria, los oficios y la construcción* que sea maestro de la técnica y de la forma”. Desaparecía así la figura del “maestro artesano” en la medida que el reto ya no era modernizar la artesanía sino enseñar una nueva disciplina proyectual.

Las tradicionales fiestas de la Bauhaus adquirieron en Dessau un carácter espectacular y legendario y se contemplaban como una prolongación del programa escolar. Su diseño era cuidadosamente planificado en el taller de teatro de Schlemmer a partir de un tema que se desarrollaba en las invitaciones, la ambientación y los disfraces. Las fiestas eran amenizadas por una banda de jazz que se hizo famosa hasta en Berlín tocando música improvisada.³⁹

Hacia 1928, la escuela volvió a tener problemas económicos pues la subvención pública tendía a bajar y la sociedad limitada no era todavía rentable. Además, había profundas tensiones entre el profesorado ya que, por una parte, Moholy-Nagy y Meyer se hallaban enfrentados defendiendo posturas opuestas en relación al papel estético y social del diseño mientras que, por otra, los profesores-artistas protestaban alegando que se sentían marginados a causa de la orientación técnica del centro. Posiblemente, este cúmulo de problemas y el cansancio fueron la causa de la sorprendente dimisión de Walter Gropius en aquel mismo año, quien manifestó que deseaba dejar la dirección de la Bauhaus para dedicarse exclusivamente al ejercicio de la arquitectura.

5.3. La dirección de Hannes Meyer

En 1928 Gropius cedió la dirección a Hannes Meyer, seguramente el director menos conocido de la Bauhaus ya que su tarea se ha silenciado, a menudo, por motivos políticos. Meyer estaba muy vinculado al movimiento cooperativista, a la revista ABC –defensora de una arquitectura radicalmente funcionalista que rechazaba totalmente la noción de arte– y a la ideología del Constructivismo ruso. A pesar de haber sido propuesto por Gropius, quien creía que Meyer poseía indudables cualidades pedagógicas, el nuevo director tenía una postura claramente contraria a su antecesor y declaró al tomar posesión de su cargo que la nueva orientación de la enseñanza sería claramente funcional, colectivista y productiva. De hecho en sus escasos nueve años de vida la escuela se había ganado una cierta fama de centro de producción elitista en la medida que en ella se hacía un diseño de vanguardia que era solamente com-

³⁸ Ver “Les livres du Bauhaus-La revue du Bauhaus” en BAUHAUS ARCHIV/DROSTE, Magdalena: *Bauhaus, 1929-1933*, Benedikt Taschen, Berlín, 1990, págs. 137-139.

³⁹ Para más información sobre las fiestas y la vida cotidiana en la Bauhaus ver: VALDIVIESO, Mercedes (Ed.): *La Bauhaus de festa, 1919-1933*, Fundació La Caixa, Barcelona, 2005.

prendido por una minoría. Meyer pretendía combatir esta aureola abriéndose a la realidad social y promoviendo un diseño que satisficiera “necesidades del pueblo en lugar de ansias de lujo”. Esta consigna afectó a todos los talleres que pasaron a entenderse como “brigadas” o “células” de construcción del “colectivo para el pueblo” en que se convertiría la escuela, la cual dejaba de contemplarse a sí misma como un fenómeno artístico. Meyer publicaba en la revista de la escuela que:

"Construir es un proceso biológico. Construir no es un proceso estético [...]
 Construir es sólo en parte un procedimiento técnico. El diagrama económico son las directrices que determinan el esquema del proyecto de la construcción. Construir ya no es una tarea individual en la que se realizan las ambiciones arquitectónicas. Construir es un trabajo conjunto de artesanos e inventores. Únicamente el que sabe dominar los procesos vitales trabajando en colaboración con los demás puede considerarse realmente un buen constructor. Construir, si antes representaba un negocio individual (favorecido por la desocupación y por la escasez de viviendas) ahora es una empresa colectiva de toda la nación. **Construir es sólo organización: organización social, técnica, económica, psicológica.**"⁴⁰

El nuevo director atacó en términos durísimos la morfología geometrizable y neoplasticista que caracterizaba todos los productos de la escuela reduciéndolos a un esquematismo excesivo. Así pues, en franca contradicción con su antecesor, se enfrentó a la paradoja de dirigir la Bauhaus atacando directamente el estilo que la misma había generado.⁴¹

Bajo la corta dirección de Meyer se realizó una profunda reestructuración de los planes de estudio: se dobló la duración del Curso Preliminar y se puso un gran énfasis en los elementos abstractos y analíticos; los talleres se volcaron en la actividad constructiva, la cual pasaba a tener muchas más horas de dedicación; el departamento de arquitectura dividido en las secciones de “Teoría de la construcción” y “Construcción” propiamente dicha, se convirtió en el eje vertebrador de varios talleres.

Durante el curso 1930-1931 las reformas fueron incluso más allá en la medida que se alargaban los estudios, se abolían las clases de pintura y se impartía una teoría de la creación exclusivamente materialista. La gran aportación de Meyer fue proclamar que la investigación de las necesidades sociales y la responsabilidad social eran un componente esencial del oficio de diseñar. Bajo su dirección se realizaron varios proyectos para el Ayuntamiento y organismos públicos y los talleres se plantearon seriamente el problema de la construcción industrial. A pesar de su ideología inequívocamente marxista, Meyer se las arregló para que los talleres de la escuela fueran por fin rentables mediante la contratación de proyectos de diseño y la concesión de licencias de explotación a empresas de papel pintado, tejidos, muebles y publicidad. Con el dinero obtenido, se podían conceder becas y empezaba a vislumbrarse una hipotética autofinanciación.

El mandato de Meyer fue breve. Su orientación pedagógica respondía claramente al ideario marxista y no supo evitar que dentro de la Bauhaus se organizara una célula del partido co-

⁴⁰ MEYER, Hannes: “Construir” en WINGLER, Hans M.: *Op. Cit.* pág. 185, (las cursivas y las negritas están en el original).

⁴¹ Cuando Meyer se defendió de su destitución publicó una carta abierta al alcalde de Dessau en la que relataba los grandes esfuerzos que tuvo que hacer durante su mandato para destruir un estilo Bauhaus de carácter endogámico y reorientar la producción de la escuela hacia objetivos de carácter social y constructivo. Ver MEYER, Hannes: “Mi expulsión de la Bauhaus. Carta abierta al alcalde Hesse, Dessau” en WINGLER, Hans: *Op. Cit.*, pág. 199.

munista que terminó por apropiarse de su discurso y por pretender liderar la escuela. Esto causó una profunda división entre los alumnos que preferían estudiar y los que preferían dedicarse a la acción política. Meyer no logró cohesionar un equipo de profesores adheridos a su causa y su pérdida de autoridad era contemplada con preocupación por el Ayuntamiento. Esto ocurría al mismo tiempo que la escuela empezaba a ser claramente hostigada por la prensa de derechas. Aprovechando un pequeño acontecimiento, Meyer fue destituido fulminantemente, circunstancia que obedecía tanto a las presiones internas de aquellos profesores que veían en peligro su puesto de trabajo –Kandinsky y Klee– como a las presiones externas de los diputados conservadores de la región, e incluso del propio Gropius, que no fue capaz de digerir las duras críticas que Meyer había hecho a su modelo pedagógico. Como consecuencia de su cese, Meyer se fue a Moscú con una “brigada roja de la Bauhaus” con el objetivo de participar en la construcción del socialismo.

5.4. La dirección de Mies van der Rohe

El nuevo director sería el arquitecto Mies van der Rohe quien al tomar posesión del cargo se encontró con una escuela muy politizada y en huelga por el cese de Meyer. Las medidas que tomó para resolver los problemas fueron abiertamente autoritarias y estaban apoyadas por el alcalde de Dessau: cerró la escuela durante nueve meses, desalojó a los 26 alumnos residentes, expulsó sin justificación a los representantes de los estudiantes y redactó unos nuevos estatutos que consagraban la Bauhaus exclusivamente a la actividad artística y a la arquitectura.

Bajo su dirección (1930-1933) la enseñanza se redujo a tres años, el taller de arquitectura se convirtió en el centro de la enseñanza y el Curso Preliminar dejó de ser obligatorio para pasar a ser optativo. La actividad de los talleres de producción se redujo mucho, con la consiguiente consternación de los alumnos que ya no podían obtener becas con ella. Mies van der Rohe reforzó una enseñanza basada en la disciplina estética y la calidad y exigió una intensificación de las horas de dibujo minimizando mucho aquel núcleo central de la enseñanza que consistía en la integración de la teoría en la práctica.

Desde 1930, el partido Nacional Socialista iba ganando elecciones en todos los *länder* empezando por el de Turingia cuya capital era Dessau. Se empezaba a ver a Hitler como el salvador de la patria aunque su política cultural estaba abiertamente en contra del arte moderno al que consideraba como “degenerado”, “bolchevique” y “extranjero” o “anti-alemán”. A pesar de que la Bauhaus contaba con un prestigio internacional incuestionable y de que Mies van der Rohe la había apartado totalmente de la política, el Ayuntamiento votó su disolución el 22 de agosto de 1932. De todos modos se comprometió a que los profesores siguieran cobrando sus sueldos hasta la extinción de sus contratos.

Inmediatamente, la escuela recibió ofertas de Magdeburg y de Leipzig, que todavía estaban gobernadas por la social-democracia. En su lugar Mies van der Rohe, que por ser el último director ostentaba la titularidad de las licencias con el nombre *Bauhaus*, prefirió trasladar la escuela a Berlín para que continuara como centro privado. Allí se alquilaron los locales de una antigua fábrica de teléfonos desafectada donde sólo se pudo impartir el semestre de invierno del curso 1932-33 ya que el 11 de abril de 1933 la escuela fue registrada y clausurada, presuntamente acusada de albergar material de propaganda anti-nazi. En junio, el Ministerio de Prusia para la Ciencia, el Arte y la Educación condicionó su reapertura al despido de Kandinsky y de Ludwig Hilbersheimer y a la implantación de un plan de estudios de orientación nacional-socialista. Los profesores decidieron el 19 de julio de 1933 que preferían cerrar la escuela antes que aceptar estas condiciones.

5.5. El Curso Preliminar

La Bauhaus fue una escuela de arquitectura y diseño donde se realizaban muchas prácticas artísticas y podríamos extendernos aquí en múltiples facetas de su trayectoria que han sido objeto de pormenorizados estudios, tales como el teatro, la danza, la creación artística libre, la música, las fiestas, los ideales utópicos, el papel de las mujeres, etc.⁴² Sin embargo nos detendremos específicamente en aquellas materias y talleres en los que se aprecia más claramente la evolución de un proyecto pedagógico que, partiendo de un planteamiento inicial basado en la modernización de una artesanía artística, estéticamente influenciada primero por el expresionismo y luego por el neoplasticismo, evolucionó rápidamente hacia el desarrollo de una metodología de diseño orientada a la realización de proyectos para la industria, concebidos a partir de criterios rigurosamente funcionalistas e impregnados de responsabilidad social. También es de sumo interés analizar la evolución del Curso Preliminar ya que indudablemente es uno de los legados más valiosos de la escuela en la medida que todavía continua inspirando enseñanza propedéutica del diseño.

El Curso Preliminar, que obligatoriamente debían realizar todos los alumnos antes de entrar en un taller específico, fue uno de los proyectos pedagógicos más originales de la Bauhaus y su evolución fue un fiel reflejo de los cambios que acaecieron en la escuela.

El proyecto inicial del Curso Preliminar se debió fundamentalmente a Johannes Itten, hombre de gran talento artístico y muy dotado para la pedagogía, que antes de entrar en la Bauhaus, había experimentado en su propia escuela de arte en Viena los nuevos métodos de enseñanza artística para los niños, inspirados en los métodos de Frank Cizek, descubridor del "arte infantil". El éxito de sus experiencias interesó vivamente a Gropius, el cual lo llamó a Weimar para planificar y dirigir el Curso Básico.

Los objetivos pedagógicos de Itten eran muy ambiciosos en la medida que no se planteaba el desarrollo de las habilidades técnicas del alumno con vistas a su entrada en los talleres e incluso iba más allá de la presunta liberación de los lastres educativos adquiridos antes de entrar en la Bauhaus. Según Itten, en el Curso Preliminar se trataba de formar personalidades íntegras y de fomentar las capacidades creativas del alumno más allá de sus posibles aplicaciones prácticas y de acuerdo con el espíritu crítico con la cultura de la época.⁴³

Siguiendo las enseñanzas de su profesor en Stuttgart, Adolf Hötzel, Johannes Itten organizaba las clases a partir de dos polos opuestos que se denominaban "norma y sensación" y que pretendían hacer compatibles aquellos aspectos más objetivables de la creación con la intuición subjetiva. Las clases se iniciaban con ejercicios de relajación corporal destinados a la preparación de los ejercicios de ritmo que se hacían a continuación. El ritmo era para Itten algo más que un recurso creativo, era una expresión de la unidad de cuerpo y alma destinada a superar la oposición entre el espíritu racional y el sentimiento.

El programa comprendía diversas materias entre las que cabe destacar: el estudio, mediante collages y asociaciones insólitas, de los materiales de acuerdo con sus propiedades ópticas y táctiles; el dibujo del natural no orientado a la copia sino a la agudización de las dotes de observación a nivel intuitivo; el conocimiento estructural de las leyes de la composición pictóri-

⁴² Aunque en la Bauhaus se enseñaban muchas técnicas artísticas, nunca existió una carrera de Bellas Artes ni se otorgó el título correspondiente.

⁴³ SCHMIDTZ, Norbert M.: "El curso preliminar de Johannes Itten: la formación Humana" en FIEDLER, Jeannine; FEIRABEND, Peter: *Op. Cit.*, págs. 360-367.

ca a partir del análisis de las obras de los grandes maestros del pasado, como Fra Angélico, el Greco o Rembrandt y el estudio del “contrapunto en la pintura” mediante el análisis de los valores lumínicos y cromáticos de las obras del pasado.

La enseñanza de la composición abstracta se basaba en las propiedades de las figuras geométricas elementales (el triángulo, el círculo y el cuadrado) y los colores primarios (azul, amarillo, rojo) elaborada por Paul Klee y por Kandinsky. Esta enseñanza se convertiría en un aspecto fundamental de la pedagogía bauhasiana que Kandinsky publicaría en su famoso libro *Punto y línea sobre el plano*.⁴⁴ Para Itten el uso de estas formas se legitimaba en tanto que eran el símbolo de un concepto metafísico del mundo lo que, llevado al extremo, desembocaba en actitudes un tanto insólitas. En efecto, el curso desarrollado por Itten mostraba unas tendencias místico-expresivas que, a los pocos años de fundación de la escuela, se revelaron inadecuados en relación con los esquemas más racionales que ésta aspiraba a asumir. Así, pues, las tensiones entre Gropius y Itten se hicieron insostenibles terminando por provocar la famosa dimisión de Itten en la primavera de 1923.



9. Construcción niquelada, curso preliminar de László Moholy Nagy, 1921.

10. Presentación de trabajos en el curso preliminar de Josef Albers.

A partir de otoño de aquel año, László Moholy-Nagy junto con el joven maestro graduado en la escuela, Josef Albers, pasaron a hacerse cargo del Curso Preliminar, orientándolo más hacia la experimentación constructiva y racional. A partir de entonces, el Curso preliminar pasó a tener dos semestres en lugar de uno y a convertirse en un laboratorio de aprendizaje de las leyes objetivas de la creación. Moholy-Nagy tendía a orientar su enseñanza hacia la educación figurativa elemental y aspiraba, mediante ejercicios de formas en equilibrio o suspensión, a la educación de una capacidad para vivir intensamente la experiencia del diseño arquitectónico. Él discrepaba de sus colegas (Itten, Kandinsky o Klee) que creían en la orientación metafísica del arte. Moholy-Nagy defendía un arte elementarista que se construía a partir de elementos que le eran propios. Imbuido de ideas próximas al constructivismo ruso, creía que el arte debía hacer su contribución al socialismo, no sólo mediante la creación de

⁴⁴ KANDINSKY, Wassili: *Punto y línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos*, Paidós Estética, Barcelona, 1996 [1ª edición: Verlag Albert Langen, Múnich, 1926]. Antes de ser profesor de la Bauhaus Kandinsky había publicado: *De lo espiritual en el arte. Contribución al análisis de los elementos pictóricos*, Paidós Estética, Barcelona, 1996 [1ª edición: R. Piper & Co., Múnich, 1912].

formas utilitarias, sino también a través de la transformación de una cultura material expresiva de un nuevo contenido social.

Si bien los ejercicios de Moholy Nagy partían de presupuestos elaborados por Itten, luego en la práctica se podía ver cuán lejos estaba de su antecesor. Las combinaciones de materiales ya no remitían a *collages* dadaístas, sino que servían para la realización de tablas de texturas muy sistemáticas destinadas a analizar y comparar cualidades visuales y ópticas. En definitiva, la esencia del arte y la pedagogía de Moholy-Nagy consistían en conseguir una adecuada organización de las experiencias sensoriales y en educar conscientemente a una generación de productores, consumidores y constructores en la importancia de las conexiones entre forma y función.⁴⁵

Por otra parte, Albers se concentraba en la realización de ejercicios con materiales y en la enseñanza técnica. Ésta se acompañaba con visitas a industrias y a talleres artesanales donde se analizaba el comportamiento de los materiales y de los sistemas constructivos en vistas a su aplicación en el diseño de objetos. El hecho de estudiar estos comportamientos y sistemas en abstracto e independientemente de los resultados formales tradicionales fue una estrategia pedagógica que dio una enorme capacidad de innovación a los alumnos ya que una vez instalados en el taller de su elección eran capaces de diseñar objetos sin precedentes históricos.

Con el traslado a Dessau, en 1926, el Curso Preliminar fue perfeccionando las experiencias de Weimar y Albers fue tomando más protagonismo en la docencia. Con motivo de la marcha de Moholy-Nagy en 1928, Albers asumiría el papel de director del curso hasta el cierre de la escuela en 1933. Él mismo formaba parte de aquella generación de jóvenes maestros que habían sido instruidos desde su juventud en la Bauhaus y que tuvieron un papel fundamental en la consolidación de una pedagogía del diseño basada en la objetividad y en unas estrictas leyes de construcción.

Con medios muy sencillos (tijeras, cola y papel) Albers planteaba un sinnúmero de originales ejercicios, el objetivo de los cuales era el descubrimiento exhaustivo de las leyes del comportamiento estructural de los materiales y el aprovechamiento máximo de los mismos. Para Albers, el criterio de eficacia económica y constructiva no se contradecía con el criterio de excelencia artística. Antes al contrario, para Albers, como para los arquitectos del clasicismo francés, el arte consistía en el dominio del equilibrio entre la norma y la *varieté*, y un genio era un maestro en el arte de dominar una norma estricta y de variarla de forma sin infringirla.⁴⁶

5.6. La enseñanza en los talleres

Los talleres constituían, de hecho, el núcleo principal de la enseñanza. El aprendizaje práctico era contemplado ya en el manifiesto fundacional de 1919 como la base del sistema docente y, si bien en un principio se inspiraba en los procesos de aprendizaje de la artesanía gremial, con el tiempo éste fue evolucionando hasta convertirse en un eficaz método pedagógico. En un principio se veía en ellos la manera de evitar el diletantismo de los oficios artísticos y el distanciamiento de la realidad productiva característica de las academias de bellas artes.

⁴⁵ SCHMITZ, Norbert M.: "El curso preliminar de László Moholy-Nagy: competencia de los sentidos" en FIEDLER, Jeannine; FEIERABEND, Peter: *Op. Cit.*, págs. 368-373.

⁴⁶ SCHMITZ, Norbert M.: "El curso preliminar de Josef Albers: escuela de creatividad" en FIEDLER, Jennine; FEIERABEND, Peter: *Op. Cit.*, págs. 374-379.



11. Marcel Breuer y Gunta Stözl: sillón africano, 1921.

A partir del año 1923, cuando en Weimar la consigna "arte y técnica" apareció como una meta clara, la orientación de los talleres que tenían más contacto con la industria cambió sin que variara su esencia: de la ejecución de piezas únicas se pasó a la ejecución de maquetas y prototipos que serían confiados luego a la industria para su producción seriada.

A medida que se iba configurando la posibilidad de explotación industrial de los talleres de metal, carpintería, tejidos y cerámica fue acentuándose más la diferencia con los talleres de arte "no utilitario" –escultura en piedra y madera, pintura sobre vidrio. Por motivos de índole económica, este tipo de talleres quedó un tanto relegado a segundo término y acabó por desaparecer en Dessau. La ampliación y explotación comercial de los talleres donde se hacía diseño utilitario tomó allí un ímpetu extraordinario, aunque no es menos cierto que las experiencias de los seminarios de "forma básica" que impartían Klee y Kandinsky contribuían poderosamente a darles fuerza e impulso. Hay que tener en cuenta que en la Bauhaus ningún tipo de técnica constituía un coto cerrado, sino que se tendía siempre hacia la comunicación y el enriquecimiento mutuo. Así, pues, era lógico que las experiencias del taller de arquitectura fueran de gran utilidad para el de pintura mural o para el de diseño textil.

En Weimar se empezó por impartir la enseñanza en una docena de talleres cuya denominación, de acuerdo con la tradición artesanal, estaba muy vinculada a un material o al adiestramiento en un oficio. Eran los de escultura en piedra, escultura en madera, carpintería, metales, cerámica, pintura sobre vidrio, pintura mural, tejidos, encuadernación, grabado, tipografía y publicidad y teatro. Este último generó a su vez un taller de juegos de luz con reflectores.

Para soslayar el tradicional problema de la enseñanza de la artesanía que tiende inevitablemente a la reproducción de los esquemas formales del maestro y a la obsesión por el virtuosismo técnico, en la Bauhaus la enseñanza era compartida por un maestro de la forma y un maestro de la técnica. En la medida que los maestros de la forma eran artistas modernos de reconocida valía (Oscar Schlemmer, Walter Gropius, László Moholy-Nagy, Johannes Itten, Paul Klee, Georg Muche, Lotar Schreyer, etc.) se pretendía dar un importante salto cualitativo en lo que se refiere a la modernización de las artes aplicadas. Y aunque durante los primeros años de penuria económica y de consolidación del profesorado, el sistema dual propiciaba el caos y la desorientación, a la larga demostró ser un eficaz sistema de enseñanza cuyo resultado fue una producción altamente innovadora.

El traslado a Dessau, si bien no representó un cambio substancial en la filosofía del plan de estudios, fue la excusa para la reorganización de los talleres. En éstos se abandonó el sistema dual puesto que se contaba ya con una primera generación de brillantes "jóvenes maestros" formados en la sede de Weimar. En realidad los talleres se fueron convirtiendo en "laboratorios de diseño" donde la actividad se centraba más en la realización de proyectos y prototipos de nuevos modelos destinados a la seriación que al aprendizaje de un oficio. No tuvieron continuidad en Dessau el taller de cerámica, que se quedó en Dornburg, ni el de pintura sobre vidrio, que resultaba ser poco rentable. El de escultura en piedra y el de escultura en ma-

dera se convirtieron el “Taller de plástica”; los de carpintería, metales, pintura mural, tejidos y teatro continuaron en Dessau manteniendo su identidad mientras que los talleres de encuadernación, imprenta y publicidad se reunificaron para convertirse en el taller de tipografía y grafismo publicitario.

En general, la actividad de los talleres recibió un gran impulso entre 1928 y 1930 durante la dirección de Hannes Meyer quien veía en ellos la manera de hacer un arte productivo con fines sociales y, a su vez, un medio de captación de recursos económicos para una hipotética autofinanciación de la escuela. Durante la dirección de Mies van der Rohe la actividad de los talleres recibió un duro golpe ya que se canalizaron todas las energías hacia la arquitectura. En efecto, el taller de arquitectura, que había iniciado sus cursos en 1927, terminó por adquirir a partir de 1931 un protagonismo total por lo que estimulaba solamente aquellos talleres que realizaban una actividad subsidiaria de la arquitectura: el taller del mueble y el de tejidos.

5.6.1. Los talleres de escultura y de pintura sobre vidrio

Los talleres de escultura en piedra y de escultura en madera se crearon en Weimar creyendo que su subsistencia quedaría garantizada con la realización de encargos destinados al embellecimiento de edificios. Pero no fue así. A pesar de contar con maestros de la forma tan brillantes como Johannes Itten y Oscar Schlemmer, hubo que replantear radicalmente su orientación en Dessau ya que, en tanto que realizaban una actividad artística autónoma, se resistían al abandono definitivo del expresionismo, considerado como poco racional y científico.

En 1927 el taller, que ahora recibía el nombre de “Taller de plástica”, se instaló en el nuevo edificio. Su remodelación correría a cargo del joven maestro Joost Schmidt quien no lo orientó hacia la creación escultórica autónoma o vinculada a la arquitectura, sino hacia el estudio elemental de las formas plásticas, de las relaciones espaciales y de las posibilidades de compenetración de las formas cóncavas y convexas así como del movimiento. El “Taller de plástica” estableció una estrecha colaboración con el de publicidad en la medida que se hacían fotografías de esculturas móviles que luego servían de motivo abstracto en anuncios y exposiciones. A partir de 1930 durante la dirección de Mies van der Rohe quedó integrado al área de arte gráfico y no tuvo continuidad en Berlín.

El taller de pintura sobre vidrio sólo existió en la sede de Weimar. Tuvo sucesivamente como maestros a Johannes Itten, Paul Klee y Josef Alberts quien le dio contenido pedagógico. Sin embargo fue un taller con poca fortuna ya que al tratarse de un arte principalmente decorativo, recibía muy pocos encargos. Sólo se realizaron algunos proyectos para decorar algunos edificios en Berlín entre los que cabe destacar un ventanal multicolor para la casa Sommerfeld.

5.6.2. El taller de cerámica

El taller de cerámica se instaló en unas dependencias del castillo de Dornburg del Saale porque en Weimar no se disponía de ninguna instalación técnicamente satisfactoria. Dornburg contaba con una consolidada tradición en la elaboración de cerámica así como con hornos y buenos expertos. Los estudiantes realizaban el Curso Preliminar en Weimar y luego se trasladaban a Dornburg, donde vivían en unas modestas dependencias anexas al taller. De hecho constituían una pequeña comunidad que pudo mantenerse relativamente alejada de los conflictos de Weimar.



12. Otto Lindig y Karl Sruher: tetera, 1923.

El maestro artesano era Max Krehan y el maestro de la forma Gerhard Marks quien estimuló a los alumnos a trabajar en la reinterpretación de las formas de la cultura popular. Durante los primeros años, la producción manifestaba un carácter escultórico y formalista con evidentes reminiscencias populares pero, hacia 1922, cuando las consignas sobre arte y técnica se convirtieron en una meta clara, el taller reorientó su producción hacia las piezas seriadas y con ellas apareció un nuevo diseño basado en formas simples y geométricas. Los alumnos del taller se entusiasmaron con esta nueva orientación y pusieron en marcha una serie de provechosos contactos con la industria, hasta el punto de que hubo que separar el taller de aprendizaje del taller productivo con el fin de no desvirtuar los objetivos pedagógicos.

Los alumnos Otto Lindig y Theodor Bogler terminaron por hacerse cargo del taller de producción y experimentación y hubieran podido crear un auténtico centro de producción industrial cerámico si hubieran contado con los medios técnicos y económicos para ello. Dificultades de diversa índole determinaron que el taller de cerámica no se instalara en Dessau por lo que el centro de Dornburg terminó por independizarse y sus pocos alumnos, o bien se quedaron, o bien prosiguieron su formación en otras escuelas.⁴⁷

5.6.3. El taller de tejidos

El taller de tejidos fue uno de los primeros en iniciar su actividad en Weimar ya que contó con la aportación inmediata de la maestra artesana Helene Börner y de los telares provenientes de la Escuela Granducal de Artes Aplicadas. El maestro de forma sería Georg Muche y, desde un principio, el taller se orientó hacia la producción de tejidos de encargo, lo cual obligaba a las alumnas a un trabajo rutinario que dejaba poco espacio para la creatividad. A pesar de que las autoridades de la escuela no creían que las alumnas del taller de tejidos estuvieran allí para formarse profesionalmente y para labrarse un porvenir, lo cierto es que éstas dejaron bien patente en su obra sus ambiciones y su capacidad de creación. Además protestaron enérgicamente por el agravio comparativo que significaba el hecho de que la enseñanza en el taller textil no culminara con un examen de la Cámara de Artesanos equiparable al de otros oficios, lo cual les impedía disfrutar de un título profesional.

El proyecto de la casita experimental o “Haus am Horn” de 1923, significó una gran oportunidad para la implicación del taller textil en un proyecto ambicioso ya que los tapices, alfombras y tejidos para muebles fueron realizados totalmente en sus telares. La producción en una primera etapa, reflejaba claramente la influencia de la pintura de Itten y, sobre todo, de Klee. El traslado a Dessau significó el acceso al examen ante la Cámara de Artesanos así como una ostensible mejora en cuanto a instalaciones ya que se contaba además con un taller de tintura. En 1927 la dirección del taller fue otorgada a la joven

⁴⁷ Ver VON BUOL, Cornelia: “El taller de cerámica” y “Japón y la alfarería de la Bauhaus” en FRIEDLER, Jeannine; FEIERABEND, Peter: *Op. Cit.*, págs. 438-451.

maestra Gunta Stölzl, una de las alumnas más brillantes de Weimar siendo la primera mujer que accedió a semejante cargo en la Bauhaus. Stölzl elaboró un plan de estudios totalmente nuevo, separando y diferenciando la sección educativa –cuyo objetivo era formar personas con habilidades artísticas–, de la sección productiva –cuyo objetivo era elaborar diseños por encargo realizados con telares de lizo, jacquard, gobelinos, alfombras, género de punto y teñidos.

Bajo la dirección de Hannes Meyer, el taller de tejidos recibió un fuerte impulso y se orientó cada vez más hacia el diseño de tejidos estructurales, resistentes y económicos en los que cada vez se dejaban sentir menos las concepciones individualistas y artísticas. En 1931, Gunta Stölzl dimitió y durante la dirección de Mies van der Rohe ocupó su lugar la diseñadora Lilly Reich, una mujer que poseía grandes dotes organizativas que, por desgracia, ni supo granjearse las simpatías del alumnado ni tampoco tuvo tiempo para llevar a cabo sus proyectos, debido a la delicada situación política de la escuela.⁴⁸



13. Gunta Stölzl: tapiz, 1927-1928.

5.6.4. El taller de pintura mural

En Weimar el taller de pintura mural tuvo como maestros de la forma a Johannes Itten, luego a Oscar Schlemmer y, finalmente a, Wassili Kandisky. La idea básica del taller era la integración del color en las estructuras arquitectónicas y su contribución más conocida fue la decoración del vestíbulo y la escalera del edificio de Weimar, realizada según un proyecto de Oscar Schlemmer.

Por lo general, los encargos que recibía este taller no eran demasiado estimulantes para los alumnos pues consistían en pintar edificios y muebles. En general los estudiantes se volcaban en las oportunidades creativas que brindaban las fiestas y exposiciones de la escuela.

En Dessau la dirección de este taller fue confiada al joven maestro Hinnerk Scheper quien emprendió la tarea de eliminar cualquier vestigio de expresionismo en el terreno formal y de dar una formación técnicamente muy variada a los alumnos. Scheper tenía un sentido muy sutil de las armonías cromáticas y el trabajo de su taller se sujetaba a estrictos criterios de composición, de luz y de apoyo a las estructuras arquitectónicas.⁴⁹

⁴⁸ Ver BAUMHOFF Anja: “El taller de tejidos” en FRIEDLER, Jeannine; FEIERABEND, Peter: *Op. Cit.*, págs. 466-477.

⁴⁹ De 1929 a 1931, Hinnerk Scheper obtuvo un permiso para viajar a Moscú donde trabajó como asesor para la creación de un centro de investigación sobre la aplicación del color en la arquitectura.

En 1928, el fabricante de papel pintado Emil Rauch logró convencer a Hannes Meyer para que la escuela realizara en exclusiva el diseño de un catálogo de nuevos modelos. No fue fácil, puesto que en la Bauhaus se consideraba que el papel pintado era una especie de falsificación de mal gusto. Sin embargo en el taller de pintura mural de Schepers y sus alumnos se diseñaron unos muestrarios de motivos abstractos y enrejados con una sutil gradación de gamas cromáticas que tuvo un éxito extraordinario pues se vendieron miles de rollos. Con ellos la Bauhaus lograba poner un producto de gran calidad artística al alcance del gran público. Los papeles pintados de la Bauhaus se publicitaban como “modernos” “prácticos”, “claros” y adecuados “para la casa del pueblo” ya que fueron utilizados para cubrir las paredes de las nuevas colonias obreras o *Siedlungen*. Se comercializaron hasta mediados de los años cincuenta.⁵⁰

5.6.5. El taller de carpintería y mobiliario

El taller de carpintería, junto con el de metales, estaba destinado a tener un gran éxito en la trayectoria de la Bauhaus. Sus inicios fueron difíciles pues no estuvo completamente instalado hasta 1921.

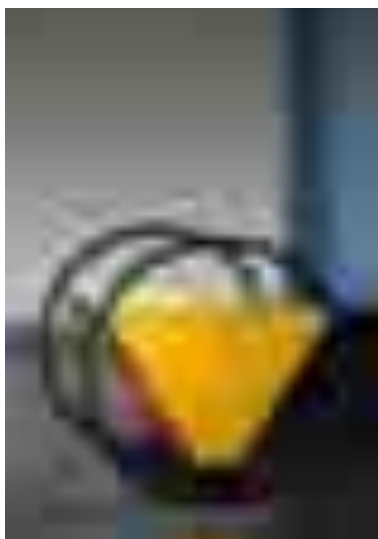
Desde el principio el taller tuvo a Johannes Itten como maestro de la forma, quien se negaba a la producción de encargos y orientó el taller hacia la elaboración de piezas únicas de corte claramente expresionista. En la medida que Gropius discrepaba abiertamente de esta orientación, se hizo con la dirección del taller y estalló el conflicto que culminaría con la dimisión de Itten y su marcha de la escuela en 1923. Por esta época, el taller iba adoptando la estética neoplasticista del grupo De Stijl y su influencia se dejaba sentir claramente en los muebles que diseñaba el aventajado alumno Marcel Breuer.

Los proyectos más brillantes de esta época fueron los muebles de geometría tosca, radical y austera diseñados para la “Haus am Horn” así como los muebles infantiles diseñados por Alma Buscher de acuerdo con principios pedagógicos modernos.

El traslado a Dessau significó la conversión del taller en un “laboratorio de diseño industrial” de muebles cuya dirección se confió al joven maestro Marcel Breuer. Éste impulsó la investigación de asientos con estructura de tubo extrusionado sin soldadura dando un paso decisivo hacia la cultura visual de la vivienda moderna.

Breuer y su taller diseñaron todos los muebles de tubo que servirían para equipar la sede de Dessau así como las casas de los profesores. La presentación en sociedad de estas innovadoras tipología surgidas de la cultura industrial, tuvo lugar en 1927 en la Colonia Weissenhof de Stuttgart donde fueron consideradas como el símbolo de unos nuevos ideales sociales impregnados de confort y refinamiento antiburgués.

⁵⁰ Ver THÜMBLER, Sabine: “El taller de pintura mural” y “La Bauhaus asume un papel digno y sencillo” en FRIEDLER, Jeannine; FEIERABEND, Peter: *Op. Cit.*, págs. 452-465.



14. Peter Keler: cuna, 1922.

15. Marcel Breuer: mesitas nido/taburetes para la Bauhaus, 1925-1926.

Sin embargo, durante la dirección de Meyer se criticó aquel “esnobismo moderno” del mobiliario, se fomentó una meticulosa investigación de los problemas funcionales y se procuró hacer un diseño orientado hacia objetivos de economía y utilidad social. En 1929, asumió la dirección del taller Alfred Arndt y se fundieron los talleres de carpintería, metal y pintura mural en uno solo destinado al equipamiento de la vivienda obrera y se animó a los alumnos a crear grupos autónomos que desarrollaban proyectos completos de interiorismo cuyos honorarios les servían para cubrir los gastos de escolaridad.

Los muebles diseñados en esta época eran básicamente pequeños, ligeros y plegables y presentaban tipologías muy innovadoras que fueron de gran utilidad para el equipamiento de escuelas y viviendas sociales.⁵¹

5.6.6. El taller de metales

Este taller sería uno de los que, con el tiempo, daría mejores y más espectaculares resultados. Su desarrollo en Weimar se debió a la energía y excelentes conocimientos del director técnico Christian Dell. Hasta 1923, tuvo a Johannes Itten como maestro de la forma y desde este año hasta 1928, a László Moholy-Nagy.

Durante los primeros años, la producción se orientó hacia la investigación de problemas formales en objetos de uso cotidiano tales como samovares, candelabros, ceniceros, juegos de té y café. El repertorio de formas geométricas y superficies pulidas les daba una gran personalidad y aunque por regla general se ejecutaban piezas únicas, éstas hubieran podido producirse industrialmente de habérselo propuesto.⁵²

⁵¹ Ver SECKENDORFF, Eva von: “El taller de carpintería e interiorismo” en FRIEDLER, Jeannine;FEIERABEND, Peter: *Op. Cit.*, págs. 402-412.

⁵² Algunos modelos de esta época se editan actualmente como piezas de prestigio por la empresa italiana Alessi.



16. Marianne Brandt: tetera, 1924. 17. Wilhelm Wagenfeld: lámpara de sobremesa MT9-ME, 1924.

A partir de las consignas sobre arte y técnica y con la dirección de Moholy-Nagy, el taller se orientaría claramente hacia el diseño de objetos de producción seriada. Los alumnos más brillantes de esta sección fueron Marianne Brandt y Wilhelm Wagenfeld⁵³ cuyos diseños de lámparas se han convertido en auténticos clásicos de la modernidad. Brandt diseñó una gran variedad de lámparas de pie, de sobremesa, de pared y de mesita de noche a partir de criterios radicalmente funcionales y sin hacer concesiones a la más mínima ornamentación o referencia a la tradición. Los materiales empleados eran típicamente industriales (aluminio, acero cromado, cristal) y muchas de ellas contaban con elementos articulados que permitían un perfecto ajuste de las condiciones lumínicas ambientales.

Las lámparas del taller de metales fueron producidas con gran éxito por las empresas Osram de Berlín y Körting & Mathiesen de Leipzig. Después de la dimisión de Moholy-Nagy, y coincidiendo con las nuevas directrices productivistas de Meyer, el taller de metales dejó de ser un taller con programa independiente para integrarse en el taller de mobiliario ya que éste se dedicaba más a la investigación y el desarrollo de nuevas tipologías y a la aplicación de nuevos materiales para la producción en serie que a la enseñanza de un oficio.⁵⁴

5.6.7. Los talleres de imprenta y de publicidad

El establecimiento en Weimar de una estructura de talleres artesanales más o menos tradicionales no permitía vislumbrar, en un principio, las posibilidades que se abrían en cuanto a la modernización de la tipografía y la publicidad. Pero la enseñanza de las artes gráficas sí estaba prevista: se instalaron un taller de encuadernación y otro de grabado y artes gráficas que tuvieron la suerte de recibir las prensas y el utillaje de la Antigua Escuela de Artes Aplicadas.

⁵³ De Wilhelm Wagenfeld se ha hablado ya en este trabajo en el apartado “La profesión del diseño en Alemania” del capítulo anterior *La evolución de la profesión o la búsqueda de la identidad*.

⁵⁴ Ver ARNDT, Olaf : “El taller de metalurgia” en FRIEDLER, Jeannine; FEIERABEND Peter, *Op. Cit.*, págs. 426-435.

Gropius estaba muy interesado en lograr que estos talleres, más allá de su función pedagógica, fueran rentables por lo que se pasó a la confección y venta de carpetas de obra gráfica de artistas. En 1921, y bajo la dirección artística de Lyonel Feininger, se editaron las famosas “Carpetas de la Bauhaus” que resultaron ser un excelente compendio del arte de vanguardia que se hacía en Europa y en las que también participaron varios profesores de la escuela. Sin embargo, el proyecto dejó de ser rentable a causa de la inflación monetaria y el taller tuvo que buscar una fuente de ingresos en un ámbito más prosaico y aparentemente marginal, como eran los encargos en el sector de la publicidad y las exposiciones. Ello dio lugar a la creación del taller de publicidad, que aunque duró solo siete años (de 1925 a 1932) y experimentó varias transformaciones, realizó obras muy originales.

Durante la dirección de Gropius, el responsable del taller de publicidad fue Herbert Bayer quien lo convirtió en una pequeña unidad de producción que realizaba encargos. Su trabajo principal eran anuncios que se inscribían en la corriente de la “tipografía elemental” y que por su originalidad, lograron atraer la atención de la escuela. En el plan de estudios de 1926 se especificaban los contenidos del taller: además de los conocimientos sobre los medios y el tratamiento publicitarios se trataría de planes promocionales, de la normalización y la psicología de la publicidad buscándose la fusión entre diferentes disciplinas cosa que, según Ute Brüning, no se había hecho en ninguna otra escuela alemana.⁵⁵

Una de las aportaciones más discutidas de Bayer fue el diseño del alfabeto *Universal* que apareció hacia 1925. Con el fin de simplificar y mecanizar el diseño de letras, Bayer partió de las antiguas tipografías “grotescas” de palo seco y las rediseñó de acuerdo con una serie de módulos geométricos intercambiables. La radicalidad de la *Universal* consistía en el hecho de que no contemplaba las mayúsculas, tan frecuentes en alemán porque es un idioma que capitaliza todos los sustantivos. Bayer argumentaba que toda vez que no tenían una traducción fonética, las mayúsculas debían eliminarse. Además no cumplían con la función de los alfabetos latinos, a saber, traducir los sonidos en signos gráficos. El alfabeto *Universal* sería muy usado en la Bauhaus, sobre todo para títulos y rótulos pero nunca llegó a ser un tipo de fundición comercializado.⁵⁶ Para textos densos era mucho más legible la *Futura* que diseñó Paul Renner en 1924 en Múnich.

En 1928 Bayer abandonó la escuela y su cargo al frente del taller de publicidad lo ocupó el joven maestro del taller de plástica, Joost Schmidt. Éste se identificaba totalmente con las tesis productivistas del nuevo director, Hannes Meyer, aspirando a crear un gran “instituto publicitario” en la Bauhaus que se llevaría a cabo mediante la fusión el taller de tipografía y publicidad con los de fotografía y escultura. La pedagogía de Schmidt se orientaba más hacia la teoría de la creación y en su taller se debatían las leyes de la óptica y la composición. El interés radicaba en su transversalidad ya que se incorporaban los experimentos del taller de escultura con las superficies y volúmenes en movimiento además de enseñar perspectiva, construcción de sombras, dibujo, pintura y fotografía. Esta formación integrada fue de gran utilidad en los diseños de stands que la industria encargó a la Bauhaus en la era de Meyer.

⁵⁵ BRINING, Ute: “La imprenta y el taller de publicidad” en FRIEDLER, Jeannine; FEIERABEND Peter: *Op. Cit.*, págs. 488-497.

⁵⁶ LUPTON, Ellen: “Herbert Bayer. Designs for the Universal Lettering, 1925 and 1927” en BERGDOLL, Barry; DICKERMAN, Leah (Eds.): *Bauhaus1919-1933. Workshops for Modernity*, MoMA, Nueva York, 2009, págs. 200-205.



18. Joost Schmidt: cartel para la exposición de la Bauhaus de 1923 en Weimar.
19. Herbert Bayer: alfabeto Universal, 1925.

Cuando Mies van der Rohe llegó a la dirección empezaron los problemas porque éste no estaba de acuerdo con los métodos de Schmidt. Después de diversas pugnas internas, el taller empezó a languidecer circunscribiéndose a la enseñanza de proyectos 2D y artes gráficas. Desapareció en 1933 antes de la clausura definitiva de la escuela.⁵⁷

5.6.8. El taller de arquitectura

Como se dijo al principio, el taller de arquitectura no pudo ponerse en marcha en Weimar. Resulta sorprendente que mientras el manifiesto fundacional invocaba la arquitectura como actividad integradora de todas las artes, ésta no empezara a impartirse hasta 1927 ya en Dessau. Según parece, existe poca documentación sobre este taller en el que se matricularon muy pocos alumnos –unos diez por semestre–, algunos de los cuales trabajaban en el estudio de Gropius, lo cual significa que muchos proyectos publicados en la revista de la Bauhaus no fueron en realidad ejecutados en la escuela sino en su estudio.



20. Georg Muche, taller de Walter Gropius y talleres de la Bauhaus: “Haus am Horn”, Weimar, 1923.

Posiblemente hasta la llegada de Hannes Meyer la arquitectura se había considerado como una actividad artística más y prueba de ello es que los trabajos realizados para la casa Sommerfeld se contemplaban como un ejercicio de expresionismo mientras que los de la “Haus am Horn”, realizados en 1923, se contemplaban como un ejercicio de neoplasticismo.

⁵⁷ Ver BRÜNING, Ute: “La imprenta de Weimar. Las obras del taller gráfico”, “La imprenta y el taller de publicidad” en FRIEDLER, Jeannine; FEIERABEND Peter: *Op. Cit.*, págs. 480-497.

Meyer creía que la enseñanza de la arquitectura debía combinar la creación con la construcción y que ésta debía enfocarse desde un punto de vista estrictamente funcional. La pasión de Meyer por las formulaciones matemáticas conferiría a los trabajos de los alumnos un carácter cientifista que pretendía legitimizar cualquier decisión de tipo proyectual sobre la base de la exclusión del elemento irracional o emocional.



21. Hannes Meyer, Hannes Wittwer y taller de arquitectura de la Bauhaus: pabellones de la Escuela de la Confederación de Sindicatos Alemanes, 1928-1930.

Por motivos organizativos y económicos los cursos no empezaron a impartirse con regularidad hasta 1928 coincidiendo con la toma de posesión de Meyer del cargo de director de la Bauhaus. Contando con la colaboración de su socio Hans Wittwer, Meyer estructuró un plan de estudios de carácter profesional en el que se contemplaba el paso por el Curso Preliminar más dos cursos de taller en los que, a partir del cuarto semestre, se combinaba la realización de proyectos con las clases de teoría y tecnología hasta la graduación. La sección de arquitectura se dividía en dos: Construcción (dibujo de planos y técnica) e Interiorismo (carpintería, taller metalúrgico, pintura mural y tejidos).

Meyer contrató a varios profesores nuevos entre los que cabe destacar al brillante urbanista Ludwig Hilberseimer que fue encargado de las clases de construcción, de diseño constructivo y de urbanismo.

Dejando aparte los proyectos puramente escolares, que Meyer utilizó en ocasiones para ilustrar los libros que escribió durante su estancia en la Bauhaus, las únicas obras reales en las que participó el taller de arquitectura fueron la Escuela de la Confederación de los Sindicatos Alemanes (ADGB) y la *Siedlung* Dessau-Törten. Durante la dirección de Mies van der Rohe, la Bauhaus perdió aquel carácter de escuela-taller que le había dado tanta personalidad, se eliminaron las actividades productivas y se consideró que la enseñanza de la arquitectura (en un sentido bastante más tradicional) era el eje vertebrador de todos los estudios. Mies orientó los proyectos de los alumnos hacia la especulación abstracta convirtiendo el estudio de la vivienda unifamiliar exenta en su tipología favorita. Algunos trabajos realizados en esta época denotan una absoluta identificación formal con los proyectos del director.⁵⁸

⁵⁸ Ver KIEREN, Martin: "De la Bauhaus a la construcción de viviendas: la formación de arquitectos y la arquitectura en la Bauhaus" en FRIEDLER, Jeannine; FEIERABEND, Peter: *Op. Cit.*, págs. 552-569.

5.7. La Bauhaus después de la Bauhaus

Después del cierre de la Bauhaus, los profesores que no habían sido depurados por ser comunistas o judíos, se integraron como pudieron a otras escuelas alemanas. Algunos llegaron a colaborar con el régimen nacionalsocialista como diseñadores pero por regla general no eran profesionales bienvenidos. Los pedagogos más destacados no tardaron mucho en ser llamados a los Estados Unidos donde tenían mejores oportunidades de trabajo.

Después de una breve estancia en Inglaterra, Walter Gropius fue llamado en 1937 por la Graduate School of Design de la Harvard University of Cambridge y fue director de la sección de arquitectura entre 1938 y 1952. Allí intentó continuar enseñando los métodos de la Bauhaus, lo que consiguió en parte ya que éstos perdieron todo su contenido social al impartirse fuera de su contexto.

Por su parte Mies van der Rohe continuó su carrera como arquitecto en Berlín hasta que en 1938 fue llamado para dirigir la sección de arquitectura del Armour Institute of Technology en Illinois el cual en cambió su nombre en 1940 por el de Illinois Institute of Technology, puesto que ocupó hasta 1958.

Josef Albers, el tercer director del Curso preliminar, y su mujer Anni Albers, formada en el taller textil de la Bauhaus, fueron llamados por el Black Mountain College situado en Carolina del Norte. Se trataba de un prestigioso centro experimental de enseñanza del arte que nació en 1933, el mismo año de la clausura de la Bauhaus, con una firme voluntad democrática y vanguardista. La influencia de la escuela alemana se dejó sentir ampliamente a través de los Albers y de los colaboradores que éstos atraían hacia el centro que, lamentablemente, cerró en 1956 por problemas económicos.⁵⁹

De todas formas, la “reencarnación” americana de la Bauhaus sería la *New Bauhaus* fundada por la Chicago Association of Art and Industries que, como había hecho la Werkbund en Alemania, pretendía unir artistas e industriales en nombre del progreso cultural. Su dirección fue confiada en 1937 a Moholy Nagy quien tuvo algunos problemas en aplicar los principios bauhausianos en el marco de la cultura y la mentalidad norteamericana. Aun así, la influencia de la Bauhaus fue perceptible desde el inicio, tanto por la presencia de algunos artistas de su antecesora alemana, como por la simbiosis entre ciencia y técnica así como por la importancia que se daba al Curso Preliminar, aunque en el caso de la *New Bauhaus*, se otorgaba mayor papel a la técnica y a la fotografía. Moholy Nagy llamó además a un grupo de profesores de la University of Chicago para que dieran unos cursos de integración intelectual sobre cibernética y matemáticas. La orientación intelectualista de la escuela no satisfizo a la Chicago Association of Art por lo que ésta le retiró su apoyo al año de su fundación. No obstante la escuela se reabría en 1939 con el nombre de *School of Design* de Chicago gracias al generoso apoyo financiero del director de la Container Corporation. Los problemas económicos siguieron acuciando a la escuela que tuvo que volver a cerrar y reabrirse en 1944, esta vez con el nombre de *Institute of Design* el cual perdería buena parte de su personalidad con la muerte de Moholy-Nagy. Finalmente, en 1949 fue integrada al Illinois Institute of Technology.⁶⁰

⁵⁹ BETTS, Paul: “Black Mountain College, NC” en FIEDLER, Jeannine; FEIERABEND, Peter: *Op. Cit.*, págs. 62-65.

⁶⁰ BETTS, Paul: “La New Bauhaus y la School of Design de Chicago” en FIEDLER, Jeannine; FEIERABEND, Peter: *Op. Cit.*, págs. 66-73. Existe una monografía específica sobre este centro; ver V.V.A.A.: *50 Jahre new Bauhaus: Bauhausnachfolge in Chicago*, Cat. Exp. Bauhaus-Archiv, Berlín, 1987.

5.8. Conclusión

La Bauhaus fue el centro alemán donde se realizó de modo más programático el paso de la enseñanza basada en los oficios manuales a la enseñanza del diseño entendido como profesión y actividad intelectual. Fue el centro “modernista” por excelencia en el sentido de que intentó encontrar respuestas trascendentes a una nueva ola de industrialización caracterizada por la velocidad y la contingencia. Su legado es antes que nada pedagógico y hay que reconocer que influencia en la arquitectura y en los productos de su época se ha exagerado un poco. Los modelos salidos de los talleres de cerámica, textil y papeles pintados no eran muy diferentes de los que se producían en otras escuelas alemanas de la época. En cualquier caso la mayor herencia de este mitificado centro reside sobre todo en la sabia unión entre teoría y práctica que caracterizó la enseñanza desde su origen; en la voluntad, a veces obstinada y propensa al dogmatismo, de definir las bases disciplinares de una nueva profesión y también en las fórmulas de colaboración que estableció con la industria.

6. La Escuela de Arte de Frankfurt

La Escuela de Arte de Frankfurt fue realmente contemporánea de la Bauhaus y en muchos aspectos un derivado especial de ella. Cuando en 1924-25 la Bauhaus de Weimar tuvo que cerrar por problemas políticos, existió un riesgo real de trasvase masivo de profesorado a la Escuela de Frankfurt, lo cual hubiera significado la liquidación definitiva del proyecto de Gropius. Al final no fue así y sólo se trasladaron a Frankfurt el arquitecto Adolf Meyer, dos maestros de taller y un ex-alumno los cuales imprimieron a sus clases un carácter inconfundiblemente “bauhausiano.”

La Escuela de Arte de Frankfurt fue fundada en 1922 como consecuencia de la fusión de la Escuela de Artes y Oficios de la Asociación de Artes Industriales de Alemania Central y el antiguo Instituto de Arte Städel –una fundación privada de enseñanza del arte de carácter popular– que había sido cedida a la ciudad. Para el nuevo director, Fritz Wichert, la tarea de reorganización de una Escuela de Arte Libre y Arte Aplicado no fue fácil ya que, a los problemas técnicos de la dispersión de dependencias y falta de talleres se sumaban los de un cuerpo docente envejecido.⁶¹ Wichert luchó sin descanso para que el Gobierno le proporcionara un nuevo edificio y le concediera la misma categoría de escuela superior que había sido otorgada a la Bauhaus en 1926. Pero aunque no lograra ninguno de ambos objetivos, Wichert consiguió convertir la Escuela de Frankfurt en una de las mejores de la República de Weimar gracias a una inteligente política de contratación de profesores de talento, entre los que no faltaban algunos de la Bauhaus. Adolf Meyer, antiguo colaborador de Gropius, pasó a ser director de la especialidad de arquitectura en Frankfurt y a ocupar un importante puesto en la Dirección Municipal de Obras de la ciudad.⁶²

La Escuela de Frankfurt tenía un enfoque muy pragmático y fue sin duda el centro que mantuvo más y mejores contactos con la industria. Tuvo además la oportunidad de colaborar con la Dirección Municipal de Obras en la realización de diversos proyectos de arquitectura y de diseño de mobiliario seriado. En efecto, la escuela y sus profesores mantuvieron una estrecha relación con el Ayuntamiento durante el mandato del Alcalde-Presidente Ludwig Landmann que apoyó a Ernst May y a una serie de arquitectos con el fin de convertir la ciudad en un centro de la arquitectura de vanguardia. Frankfurt se convirtió en los años veinte y principios de los treinta en una

⁶¹ WICHERT, Fritz: “Die Frankfurter Schule für Freie und Angewandte Kunst” revista *Die Form. Zeitschrift für Gestaltende Arbeit*, fascículo 13, nº 1, Julio de 1929, págs. 333-356 <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/form1929/0399> [consulta: 8/8/2015].

⁶² Ver BOTHE, Rolf: “La Escuela de Arte de Frankfurt, 1923-1933” en WIGLER, Hans M. (Ed.): *Las escuelas de arte de vanguardia, 1900-1913*, Ed. Taurus, Madrid, 1980, págs. 149-190.

de las ciudades más activas del Movimiento Moderno. En ella se editaba la revista internacional de arquitectura *Das Neue Frankfurt*, en la que a menudo Wichert publicaba artículos sobre enseñanza⁶³; en 1929 Frankfurt fue la sede del II Congreso del CIAM sobre la vivienda mínima y en ella se hicieron notables investigaciones sobre la vivienda social.



22. Escuela de Arte de Frankfurt. Profesor Christian Dell: lámparas para la producción en serie.

Uno de los objetivos prioritarios de la escuela era formar individuos con aptitudes para mejorar por la vía técnica y artística los productos que salían de la industria así como formar profesionales capaces de ocupar puestos de trabajo en las modernas empresas, todo lo cual exigía un conocimiento exacto de los medios de producción y del proceso de trabajo:

“La nueva Escuela de Arte debe ofrecer una solución ejemplar e incrementar con ello el prestigio de la ciudad. Debe asegurar la participación de Frankfurt en la reorganización artística general y convertirse en un centro del progreso creador en las artes plásticas [...] En consonancia con las condiciones que se dan aquí, la vinculación con la industria ha de lograrse en tres puntos especiales, puesto que la Escuela pretende fomentar muy activamente tres departamentos:

- 1) Arquitectura, industria del mueble y decoración de interiores.
- 2) Confección de libros y tipografía.
- 3) Artes textiles y moda.”⁶⁴

Los cursos de arquitectura y diseño de interiores fueron considerados de máxima importancia tanto por el director como por la Dirección Municipal de Obras cuyos cargos de responsabilidad eran ostentados por profesores de la escuela. No nos extenderemos aquí en la descripción de la labor de Adolf Meyer al frente del Departamento de Arquitectura de la escuela ni en sus brillantes proyectos de edificios industriales o en los diseños de mobiliario seriado y combinable que Ferdinand Kramer desarrolló con sus alumnos y que fue producido para equipar las colonias obreras construidas por Ernst May. En el terreno del diseño de mobiliario, la Escuela de Frankfurt desarrolló una estética extremadamente sencilla e inconfundiblemente industrial y, en este sentido, fue más allá que la Bauhaus en cuyos proyectos, a menudo irrealizados, dominaba el carácter experimental y metodológico.

⁶³ Todos los números de *Das neue Frankfurt: internationale Monatsschrift für die Probleme kultureller Neugestaltung* pueden consultarse en: http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/neue_frankfurt1926_1927 [consulta: 8/8/2015].

⁶⁴ Extracto del Acta de la Corporación Municipal del 16/2/1925 (borrador del director Fritz Wichert). Ver BOTHE, Rolf: (documentos) en WINGLER, Hans M.: *Op. Cit.*, 1980, pág. 177.

Las aportaciones de la especialidad de dibujo publicitario y tipografía han tenido una especial relevancia histórica ya que en ella se diseñó uno de los tipos de imprenta más emblemáticos del siglo XX, la *Futura* de Paul Renner, un tipo de palo seco que se basaba en unas formas geométricas simples, pero que, a diferencia del tipo *Universal* de Bayer, no sacrificaba la legibilidad, la coherencia y la armonía en aras del experimentalismo. La tipografía *Futura* se diseñó en 1925 y se produjo durante más de 25 años en la fundición tipográfica Bauersche Giesserei de Frankfurt, una de las más grandes de Alemania.⁶⁵ Por otra parte, en 1928 se hizo cargo del departamento de dibujo publicitario y tipografía el diseñador Willi Baumeister cuyo prestigio profesional atrajo todavía más alumnos a la especialidad de por sí más numerosa de la escuela. Además de los carteles y encargos realizados para estamentos públicos u oficiales durante el curso 1927-28, se introdujeron clases sobre el trabajo publicitario en el marco de la economía de mercado y se contó con la colaboración del director de publicidad de la empresa Hartmann und Braun –luego Braun AG– para la cual Baumeister diseñaba anuncios.

La especialidad de textiles fue considerada, junto con la de arquitectura, una de las más importantes de la escuela ya que también mantenía importantes contactos con la industria. El director del departamento, Richard Lisker, poseía su propia empresa de estampación de tejidos y, a través de ella, pudo establecer numerosas relaciones con grandes firmas industriales que fueron muy beneficiosas para la escuela. El valor de la tarea docente de Lisker fue tal que cuando amenazó con marcharse para ocupar el cargo de director de otra escuela Wichert le consiguió un contrato millonario como consejero artístico de la IG Farbenindustrie para que se quedara en Frankfurt. Mientras que durante los años que estuvo en Weimar (1919-1925) el taller de tejeduría de la Bauhaus mantuvo un carácter experimental y artesano, la Escuela de Frankfurt, a pesar de que no contaba con grandes medios, optó desde el principio por una enseñanza más profesionalizada. El conocimiento exacto de todos los recursos técnicos permitía que los proyectos de los alumnos fueran inmediatamente producidos por la industria.

La escuela de Frankfurt fue objeto del ataque directo por parte de los Nacional-Socialistas que, en 1933, destituyeron a Wichert y a sus mejores colaboradores. Los departamentos de arte aplicado fueron reducidos o dispersados siendo adscritos a otras escuelas especializadas. El centro no cerró pero perdió su gran capacidad de innovación en el ámbito del diseño de producto.

7. Otras escuelas alemanas

La Reimann Schule de Berlín fue fundada en 1902 por el escultor de origen judío Albert Reimann. Originariamente fue una escuela de artes aplicadas pero fue muy rápida respondiendo a las demandas del mercado de trabajo creativo de tal modo que, ya antes de la Primera Guerra Mundial enseñaba de diseño de carteles (1911) y arte publicitario (1912). Después de la guerra empezó a ofrecer cursos de arte comercial y cartelismo (1920), escaparatismo (1924), cine (1928) y fotografía (1931).⁶⁶ La Reimann Schule de Berlín era un centro privado que no tenía la categoría de la escuela de Frankfurt o de la Bauhaus, pero merece ser citada por cuanto ejercía un efecto multiplicador de las ideas de vanguardia, las cuales popularizaba y extendía a amplios sectores sociales alemanes en la medida que, en los años de mayor éxito, contaba con un millar de alumnos matriculados. En este sentido, la escuela fue un auténtico fenómeno. Las formulaciones teóricas de la Bauhaus fueron traducidas con gran agudeza por la Reimann Schule en ves-

⁶⁵ Bauer Neufville tuvo sede en Barcelona.

⁶⁶ KUHFUSS-WICKENHEISER, Swantje: *Die Reimann-Schule in Berlin und London 1902-1943 Ein jüdisches Unternehmen zur Kunst- und Designausbildung internationaler Prägung bis zur Vernichtung durch das Hitlerregime*, Shaker Media, Aquisgrán, 2009.

tidos, ilustraciones, escaparates o anuncios y hay que reconocerle sobre todo el mérito de haberse atrevido a poner a un gran número de alumnos, y a la propia burguesía berlinesa, por añadidura ante el reto de la modernidad.⁶⁷ Indudablemente la escuela Reimann se contemplaba a sí misma como una escuela de diseño:

“Pretendemos proporcionar a la *industria* colaboradores para elevar el sentido estético de sus productos. Pretendemos ayudar al *comercio* mediante la formación de artistas para su trabajo de publicidad, escaparates y decoración de interiores. Mediante la fusión de *la cultura y el sentido estético*, nuestros alumnos han de ser, en la medida de lo posible, vehículos de una honestidad y sinceridad que necesitamos urgentemente.”⁶⁸

A finales de los años veinte, debido a la crisis económica mundial y al rápido avance del partido nazi, la Reimann Schule empezó a perder alumnos, sobre todo extranjeros. Albert Reimann no perdió el tiempo luchando para sobrevivir en aquel medio hostil. Hizo que los estudiantes se graduaran rápidamente, creó una sociedad con Hugo Häring a la que llamó *Kunst und Werk* y partió para Londres.⁶⁹ La nueva sociedad merece ser mencionada porque, durante el gobierno del Tercer Reich, al tratarse de un centro privado, pudo proteger de la persecución política a los profesores más progresistas que trabajaban en escuelas públicas. En este sentido, proporcionó contratos de trabajo y aseguró la subsistencia a aquellos profesores proscritos por el régimen que optaron por no exiliarse. El centro de Berlín existió hasta 1943 en que fue destruido por los bombardeos.

En 1937, el hijo de Albert Reimann Heinz, E. Reimann, abrió en Londres la Reimann School and Studio of Industrial and Comercial Art. Él se ocuparía de la gestión del centro junto con una buena parte del personal traído de Berlín. La escuela empezó ofreciendo cursos de exhibición (*display*), arte comercial, moda y confección, fotografía, estudios generales y diseño de interiores que eran en su mayoría impartidos por profesores británicos muy bien escogidos. Aunque se importó de Berlín una buena parte del sistema de enseñanza, se puso mucho empeño en afirmar que la escuela no pretendía imponer métodos puramente alemanes sino en demostrar tanto en la teoría como en la práctica que una técnica docente ya experimentada podía responder a las exigencias del gusto británico y que la relación con las escuelas de arte existentes en Londres debería ser de complementariedad y no de competencia.

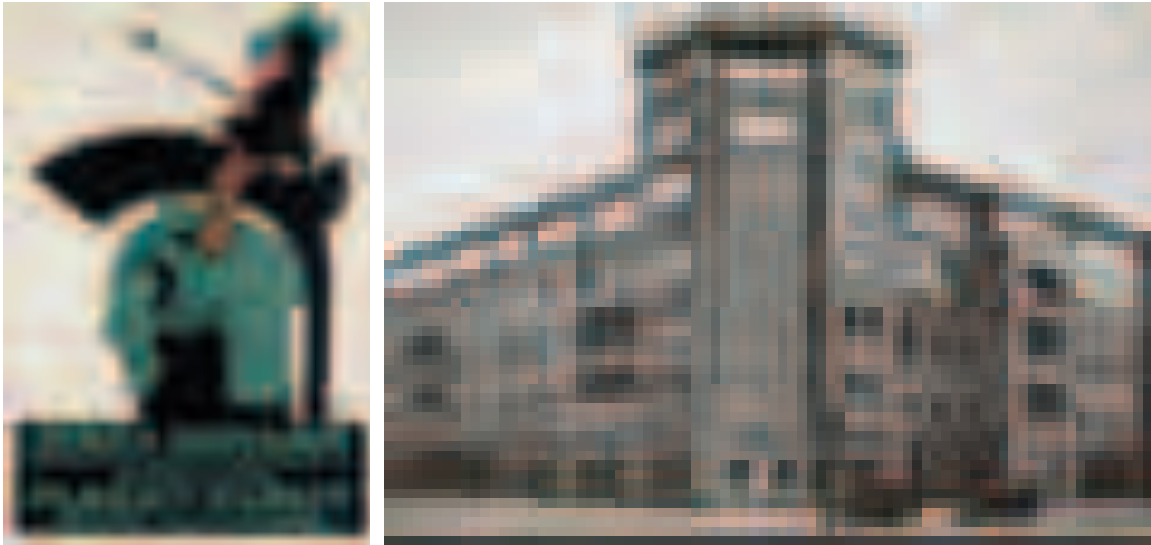
La escuela quería “llenar el hueco que había entre la educación artística convencional y los requerimientos de la práctica profesional en el arte comercial y el diseño industrial.”⁷⁰ Tanto en Londres como en Berlín, la escuela tenía un estudio de diseño que trabajaba profesionalmente, donde los alumnos tenían la posibilidad de realizar prácticas después de graduarse. Aunque en sus textos las alusiones al diseño industrial son frecuentes, la Reimann School estuvo en realidad mucho más orientada a la publicidad y el diseño para la exhibición (*display*) que al diseño de producto.

⁶⁷ Los Bailes del Instituto Reimann se convirtieron en auténticos acontecimientos sociales de Berlín cuyos beneficios servían para proporcionar becas para los alumnos con menos recursos económicos. Ver KLÜNER, Hans-Werner: “La Escuela Reimann de Berlín” en WINGLER, Hans M. (Ed): *Op. Cit.*, 1980, págs. 253-290.

⁶⁸ Albert Reimann, fragmento de un artículo publicado en *Farbe und Form*, nº 4, abril 1927. Citado por KLÜNER Hans-Werner en WINGLER, Hans M. (Ed.): *Op. Cit.*, 1980, pág. 264 (las cursivas están en el original).

⁶⁹ SUGA, Yatsuko: “Modernism, Commercialism and Display Design in Britain. The Reimann School and Studios of Industrial and Comercial Art” en *Journal of Design History*, Vol. 19, nº 2, Oxford University Press, 2006, págs. 137-154.

⁷⁰ SUGA, Yatsuko: *Op. Cit.*, pág. 144.



23. Anuncio de la clase de diseño de carteles dirigida por Julius Klinger en la Reimann Schule, 1911.

24. Fachada de la Reimann Schule de Berlín.

El centro tuvo que cerrar en 1940 a causa del estallido de la Segunda Guerra Mundial y no hubo intentos de refundarla después del conflicto bélico.

Siguiendo en Alemania, la Academia de Breslau y la Escuela de Artes Aplicadas de Burg Giebichenstein –situada en Halle del Saale– se encontraban en una cierta situación de competencia con la Bauhaus. Fueron escuelas que optaron por una enseñanza rigurosa y de alta calidad sin llegar a los postulados extremos de la Bauhaus y sin llegar a involucrarse en una práctica industrial como la escuela de Frankfurt. Como ocurrió con la Bauhaus, durante los primeros años veinte, el estilo de los trabajos de Burg Giebichenstein tenía una clara filiación expresionista, pero a mediados de los años veinte, se impusieron unas formas más racionales, sobre todo en los objetos de metal y cerámica.

La evolución de Burg Giebichenstein hacia la concepción de productos industriales no fue tan radical como la de la Bauhaus ni tampoco se llegó a actitudes tan extremadamente intelectuales y doctrinarias como las que prevalecieron bajo la dirección de Hannes Meyer en Dessau. La escuela de Burg Giebichenstein siempre dio mucha importancia al trabajo artesanal y a la enseñanza de taller, lo cual dejaba un amplio margen de libertad creativa a los alumnos.⁷¹

Por otra parte la Academia de Breslau no estableció una diferencia tan estricta entre arte y diseño poniendo mayor énfasis en la aportación intelectual y formal de los proyectos que en sus posibilidades de producción. La escuela fue dirigida por las eminentes personalidades de Hans Poelzig (1899-1916), August Endell (1918-1925) y Oscar Moll (1925-1932) y en 1929, procedente de la Bauhaus, se incorporó a su taller de teatro el profesor Oskar Schlemmer

⁷¹ BRÖHAN, Torsten y BERG, Thomas: “Bauhaus & Burg Giebichenstein” en *Avantgarde Design 1880-1930*, Benedikt Taschen, Colonia, 1994, págs. 79-87. También existen varias monografías en alemán: NAUHAUS, W.: *Die Burg Giebichenstein, Geschichte einer Deutschen Kunstschule 1915-1933*, Leipzig, 1992 (1ª edición: 1981); SCHENIDER, K: *Burg Giebichenstein. Die Kunstgewerbeschule unter Leitung von Paul Thiersch und Gerhard Marcks, 1915 bis 1915*, 2 Vols., VCH, Acta humaniora, Winheim, 1988; VV. AA.: *Burg Giebichenstein. Die Hallesche Kunstschule von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Cat. Exp. Staatliche Galerie Moritzberg Halle, 1993.

8. Los VKhUTEMAS de Moscú

Los VKhUTEMAS (acrónimo de *Vysshiye Khudozhestvenno-Tekhnicheskiye Masterskiye*) o Talleres Superiores Artísticos y Técnicos del Estado, fueron fundados en Moscú por decreto ley el 29 de noviembre de 1920 con el objetivo de formar “artistas constructores” y representan, al menos en parte, el intento de fundar una escuela de diseño en el contexto de la Rusia revolucionaria.⁷² Los VKhUTEMAS se adherían a las teorías sobre el arte productivo definidas programáticamente por los constructivistas rusos que conducían inevitablemente hacia la creación de la nueva figura del “artista constructor” para cuya formación la enseñanza artística de tradición académica no tenía el más mínimo sentido.

Parte de la orientación pedagógica de los VKhUTEMAS se basaba en la experiencia de su antecedente inmediato, los llamados Estudios Libres fundados a finales de 1918 como consecuencia de la abolición de las escuelas oficiales de arte y de artes aplicadas de Moscú. Los Estudios Libres no pretendían ser una escuela de diseño sino una escuela de arte que, en contra de la actitud represiva de la Academia Imperial, respondiera a la consigna de formación del pueblo en las bellas artes en el contexto de una libertad artística que propiciara el desarrollo del talento individual. En consecuencia, los Estudios Libres permitían que el alumno ingresara sin previa formación y pudiera optar libremente por cualquier tendencia artística, desde el realismo académico hasta el futurismo pasando por el impresionismo, el neocezianismo y el cubismo. Igualmente, los alumnos podían elegir a los profesores mediante votación, lo cual no significa que necesariamente los representantes de las opciones más vanguardistas fueran los más solicitados⁷³. El énfasis en la libertad individual, la anarquía y la falta de coordinación tendieron a desembocar en el caos y el fracaso de los Estudios Libres se produjo por falta de un planteamiento organizativo de base colectiva de modo que en 1920 los estudiantes reclamaron una reconsideración total del sistema. En cualquier caso la posibilidad de realizar experimentos artísticos y de discutirlos libremente fue la aportación más significativa que los Estudios Libres hicieron a los VKhUTEMAS.

Los VKhUTEMAS fueron fundados con el objetivo específico de preparar artistas y profesores altamente cualificados para la industria, así como instructores y directores para la educación profesional y técnica.⁷⁴ Esta necesidad ya estaba presente en las primeras formulaciones teóricas de Tatlin y el grupo constructivista, que hacia 1920 ya habían planteado la conveniencia de promover un arte productivo orientado a la transformación de la vida.

En aquellos primeros años después de la Revolución el Gobierno consideró que el arte productivo podía convertirse en un instrumento importante de reconstrucción de la industria y, durante los meses anteriores a la fundación de la escuela, mantuvo contactos y organizó encuentros con representantes de los diversos sectores industriales con el fin de detectar el grado de apoyo al proyecto. La opinión de la industria fue muy positiva de modo que hay que ver la creación de los VKhUTEMAS no solamente como el resultado de unos acontecimientos artísticos, sino también como la culminación de una política oficial para la mejora de la calidad de la producción industrial.

⁷² Para una descripción completa de estas escuelas ver: LODDER, Christina: “VKhUTEMAS: Los Talleres Superiores Artísticos y Técnicos del Estado” en *El constructivismo ruso*, Alianza Editorial, Madrid, 1988, págs. 111-143; y más recientemente: KHAN-MAGOMEDOV, Selim O.: *Vkhutemas: Moscou 1920-1930*, Éditions du Regard Cop., París, 1990.

⁷³ El profesor más conservador de la escuela, Arkhipov, obtuvo 88 votos mientras que Tatlin obtuvo 8 y Malevitch 4. Ver LODDER: Christina: *Op. Cit.*, pág. 112.

⁷⁴ *Ibid.*, pág. 114.

La trayectoria de los VKhUTEMAS fue muy cambiante, la composición de su profesorado resultó ser bastante heterogénea y la evolución de las directrices pedagógicas estuvo marcada por la personalidad de sus directores. El período que va de 1920 a 1923, en que Los Talleres fueron dirigidos por Ravdel, estuvo marcado por los cambios y la experimentación constante, como consecuencia lógica de la transición de los Estudios Libres hacia una escuela de diseño. Los planes de estudios se estructuraron en cuatro años, de los cuales uno se dedicaba al Curso Preliminar y tres al aprendizaje de la especialidad en una facultad.



25. Fachada de los VKhUTEMAS.

Durante el período de 1923 a 1926, cuando los Talleres fueron dirigidos por Favorski, el Curso Preliminar se amplió a dos años y se mantuvieron los tres años de especialización; se alcanzó una cierta consolidación de los programas –que fueron revisados a instancias de la reforma de la enseñanza superior–, y se obtuvieron destacables éxitos en los talleres de producción, los cuales ejecutaban proyectos encargados por la industria. Estos fueron los años de mayor producción y reconocimiento internacional, pues Los Talleres obtuvieron varias medallas en la Exposición Internacional de Artes Decorativas y Modernas de París de 1925, donde se diseñaron los interiores y los muebles del pabellón de la URSS que causó sensación por su modernidad radical.

En 1926 Novitski fue nombrado director y transformó los VKhUTEMAS en Instituto Superior Artístico y Técnico del Estado, o VKhUTEIN, el cual tomó a partir de marzo de 1927 un carácter exclusivamente técnico. Ello significó a corto plazo la drástica reducción del Curso Preliminar, que daba contenido artístico a los estudios, y, en 1930, la disolución del propio Instituto cuyos diversos departamentos se convirtieron en facultades independientes. Las facultades de artes gráficas, arquitectura y diseño textil se quedaron en Moscú, las de pintura y escultura se trasladaron a Leningrado y el resto se integraron a instituciones ya existentes.

Esta desintegración hay que entenderla en el contexto de los cambios políticos y económicos de la época. En 1924, después de la muerte Lenin, Stalin asumió la presidencia de la Unión Soviética implantando una política cultural de carácter conservador que tuvo la virtud de desactivar progresivamente todos los movimientos de vanguardia. Esos hechos se producían en el marco de una crisis industrial de enormes proporciones que Stalin intentó reconducir a partir de 1928 imponiendo drásticas colectivizaciones e implantando un modelo productivo absolutamente dirigido desde el Estado.

Según Lodder, a pesar de los frecuentes cambios en la estructuración de los planes de estudio, el profesorado de los VKhUTEMAS se mantuvo relativamente estable aunque su grado de compromiso con el diseño, y por tanto con el constructivismo, fue desigual.⁷⁵ El concepto de diseño o arte productivo estuvo totalmente ausente de las facultades de pintura y escultura de modo que

⁷⁵ *Ibíd.*, pág. 117.

los profesores más vanguardistas como Popova, Rodchenko o Lavinski, que evolucionaron hacia el concepto de arte útil, terminaron por irse a las facultades orientadas a la producción industrial.

La facultad de Artes Gráficas no era especialmente avanzada aunque de entre sus departamentos destacaba el de tipografía, el más innovador, en el cual enseñaba El Lissitzky. En sus talleres se realizaron algunas publicaciones en las que se utilizaba el fotomontaje y se realizaba un diseño que se adhería a los principios tipográficos generales del constructivismo, basados en la restricción cromática, la letra de palo seco, una rígida organización geométrica y la asimetría.



26. Alumnos de los VKhUTEMAS con sus modelos.

En las facultades orientadas más específicamente a la producción –textiles, cerámica, madera y metal– tampoco el compromiso con el Constructivismo fue absoluto. En el caso de la facultad de diseño textil, ello no significó una regresión hacia los estampados tradicionales sino más bien un abandono de los motivos abstractos o geométricos hacia motivos “temáticos” o de “propaganda” en los que se utilizaban elementos de la técnica –bombillas, engranajes, tractores, trenes, etc.– o de la revolución –estrellas rojas, hoces y martillos– para instruir al pueblo mediante imágenes.

La Facultad de Arquitectura, aunque mantenía una parte de profesorado adscrito a la tendencia académica, dada la naturaleza de sus objetivos constructivos y sociales fue en cambio una de las más productivas en relación al ideario racionalista y constructivista. Durante los años veinte, fue la escuela de arquitectura más importante de la Unión Soviética, la cual era contemplada a su vez como foro de debate profesional y centro de investigación constante de los conceptos relativos a la base teórica de la nueva arquitectura. De todos modos, los estudiantes de la Facultad de Arquitectura no colaboraban, como sería de esperar, con las facultades de madera ni con la de metal que estaban investigando en el terreno del diseño de interiores y de mobiliario. Esta falta de coordinación entre facultades fue un problema crónico al que se añadía la división del profesorado en tres facciones que luchaban por la hegemonía de su opción artística: la *purista* (pintores de caballete) la *artes aplicadas* y la *constructivista-productivista*. Esta última opción sólo era dominante en el Curso Preliminar y en la *Dermetfak* o facultad unificada de madera y metal.

Al igual que sucedió en la Bauhaus, el Curso Preliminar fue una de las aportaciones pedagógicas más importantes de los VKhUTEMAS y muchas de sus teorías artísticas eran el fruto de las investigaciones y debates que tuvieron lugar en el Instituto para Cultura Artística o INKhUK, al cual pertenecían la mayoría de los profesores.⁷⁶ El objetivo del Curso Preliminar, con un año de duración, era dar a los alumnos una formación general artística y práctica, científica, teórica, social y política, para proporcionarles un cuerpo de conocimientos básicos previo al ingreso en las facultades especializadas.⁷⁷

⁷⁶ Kandinsky fue uno de los fundadores, en 1920, del Instituto Para la Cultura Artística (INKhK) pero lo abandonó a causa de las profundas discrepancias con el sector más radicalmente constructivista que atacaba su concepto de arte científico. En 1921 Kandinsky fue llamado por Gropius para enseñar en la Bauhaus.

⁷⁷ *Ibid.*, pág. 125.

El mayor interés del Curso Preliminar reside en su intento de encontrar un método sistemático y objetivo de aprendizaje de los elementos artísticos esenciales (forma, color y textura), tanto en términos de análisis como de síntesis, que posteriormente serían aplicadas en los proyectos de la especialidad. Hacia 1923 la enseñanza de los elementos artísticos esenciales se organizó en tres grupos, o *konsentr*: el “*konsentr* de plano y color”, dedicado al estudio del color y la línea a nivel bidimensional; el “*konsentr* de volumen” dedicado al estudio de la forma tridimensional; y, finalmente, el “*konsentr* de espacio” que se ocupaba de las disciplinas arquitectónicas.⁷⁸ La debilidad de la colaboración entre facultades tuvo un efecto negativo sobre el Curso Preliminar ya que era el único curso común que hacía de nexo de unión entre ellas; cuando, en 1929, las facultades se volvieron independientes, éste, inevitablemente, desapareció. En 1926 se fusionaron la facultad de madera con la de metal para formar la *Dermetfak* unificada en la que, a pesar del escaso número de alumnos matriculados y de los rudimentarios medios a su alcance, se formó a una primera generación de diseñadores industriales. El profesorado incluía a la mayoría de las grandes figuras del constructivismo: Rodchenko, Klutskis, Lamstov, El Lissitzky y Tatlin.



27. Georgii Krutikov: proyecto para una ciudad flotante, 1928.

En sus inicios, la facultad de madera había tenido una orientación muy artesanal y artística que fue modificada en 1923 por los profesores Kieselev y Lavinski, los cuales introdujeron asignaturas técnico-productivas y reorientaron los proyectos hacia el diseño de mobiliario muy económico y de producción a gran escala. Era una línea muy parecida a la que impulsó el director Hannes Meyer en la Bauhaus a partir de 1928. Los resultados de su labor fueron mostrados con gran éxito en la Exposición Internacional de las Artes Decorativas y Modernas de París en 1925 donde se mostraron los proyectos completos de una sala de lectura y de un club de trabajadores. En ambos casos el mobiliario tenía un aire espartano pues se atenía a una geometría rigurosa y estaba diseñado de acuerdo con estrictos principios de funcionalidad, versatilidad, ahorro de espacio y de material.

La facultad de Metal, que partía de los estudios de joyería de la Escuela Stroganov de Artes Aplicadas, fue reorganizada por Rodchenko en 1922 de acuerdo con un programa totalmente nuevo cuyo objetivo era formar artistas-constructores altamente cualificados para diseñar objetos industriales, de uso cotidiano, que se distinguieran por su funcionalidad, fuerza y belleza. La formación incluía tanto materias técnicas y empresariales como artísticas siendo la dimensión “inventiva” la que corría a cargo del propio Rodchenko. Éste afirmaba que los principios de diseño de un objeto se originan exclusivamente en su función, en el material, en el proceso de producción, en la “inventiva” y en los elementos del tratamiento artístico de la forma exterior.⁷⁹

⁷⁸ Para mayor información sobre estos grupos consultar LODDER, Christina: “El konsentr del plano y color”; “El konsentr gráfico”; “El konsentr de volumen y espacio”; “El konsentr de espacio y volumen” en *Op. Cit.*, págs. 127-132.

⁷⁹ *Ibid.*, pág. 137.

Quedaba totalmente excluida la decoración gratuita porque el diseño se planteaba a partir de parámetros estrictamente constructivistas. Hacia 1926, la facultad estableció algunos vínculos con la industria estatal del acero y con talleres de maquinaria donde los alumnos podían realizar prácticas en verano. Al llegar 1928, Rodchenko, que también era profesor de dibujo técnico, había definido una completa metodología de diseño.

A pesar de esta rica base teórica, los proyectos producidos en la *Dermetfak* nunca llegaron a realizarse en la industria debido a una falta de implicación real con la misma. Por otra parte, según parece, sólo dos de los veinte alumnos graduados en esta facultad llegaron a trabajar directamente en fábricas. El resto se incorporaron a institutos de investigación o a empresas relacionadas con la madera, el caucho o la química.⁸⁰

En términos generales, la rica experiencia de los VKhUTEMAS se fue paralizando a causa de las difíciles condiciones políticas y materiales en las que se desarrollaba así como por el desorden y la desunión que impregnaba el colectivo docente y estudiantil. Más aún, el Constructivismo no tuvo éxito en su intento de transformación radical del entorno. Ante la imposibilidad de trabajar con la industria, los artistas tuvieron que conformarse con proyectos de poca complejidad técnica. Aunque los diseñadores deseaban trabajar en tres dimensiones, la realidad les empujó a trabajar casi exclusivamente en el diseño gráfico donde explotaron con gran éxito las posibilidades de la fotografía y el fotomontaje.

Los VKhUTEMAS tuvieron un papel en la pedagogía del diseño en la Unión Soviética similar al que tuvieron la Bauhaus y otras escuelas reformadas en Alemania. Existieron algunos vínculos entre la Bauhaus y los talleres de Moscú: Lissitzky, profesor del departamento de tipografía de la facultad de Artes Gráficas y responsable de las relaciones exteriores de la *Dermetfak*, residió en Alemania entre 1921 y 1926 manteniendo estrechos contactos con la Bauhaus y colaborando en sus publicaciones sobre tipografía; Kandinsky, que fue cofundador del Instituto de Cultura Artística de Moscú, el INKhUK; profesor de los Estudios Libres y de los VKhUTEMAS, se incorporó a la plantilla de la Bauhaus a partir de 1921 siendo uno de sus profesores más respetados. En otoño 1927, una delegación de estudiantes de los VKhUTEMAS visitó la Bauhaus en su sede de Dessau y, en mayo de 1928, la profesora Gunta Stölz, junto con Arie Sharon y Peer Bücking viajaron a Moscú para devolver la visita.⁸¹ En 1930, con motivo de su forzada dimisión, el segundo director de la Bauhaus, Hannes Meyer, se fue con un grupo de alumnos a trabajar a Moscú con una “brigada roja” donde declaró que su escuela carecía de una firme base ideológica.

9. La Hochschule für Gestaltung de Ulm, 1953-1968

A pesar de que muchos críticos acusaron a la *Gute Form* de ser un estilo más que añadir al repertorio de estilos industriales del siglo XX, algunos historiadores se han preguntado por qué en los años cincuenta, en Alemania, se puso tanto empeño en definir una forma de diseño, o *Gestaltung* (configuración), socialmente responsable. Más allá del argumento de la adecuación al uso, esencial en las teorías funcionalistas, la utilización de un código estético particularmente restrictivo en la estética de la *Gestaltung* podría responder al deseo de crear un nuevo orden después del caos. La Segunda Guerra Mundial había dejado al país vencido en una situación de catástrofe material y moral de tal envergadura que se contemplaba el diseño como un instrumento de regeneración social. Para los políticos y los jóvenes intelectuales alemanes, la demo-

⁸⁰ *Ibid.*, pág. 143.

⁸¹ Ver el catálogo STIFTUNG BAUHAUS DESSAU: *Gunta Stölz, Meisterin am Bauhaus Dessau*, Verlag Gerd Hatje, Ostfildern-Ruit, 1997, pág. 255.

cracia no era solamente una cuestión de fondo, sino también de forma. El partido nazi había hecho un uso abusivo de una estética militar y aterrador que había que eliminar a toda costa. Con el desenlace de la guerra se empezaba de cero y los diseñadores creyeron que en sus manos estaba la posibilidad de configurar un entorno que hiciera olvidar el pasado. La idea utópica de que es posible regenerar a una sociedad mediante la regeneración de sus productos alcanzó su máxima expresión en la Hochschule für Gestaltung fundada en 1953 en la ciudad de Ulm y clausurada en 1968. El profesor Gert Kalow dijo en la lección inaugural de curso 1957-1958:

“La tarea que emprendemos es la de crear unidades de orden en el mundo. La situación actual no se puede contemplar aisladamente de la situación general. La sociedad en la que vivimos está llena de conflictos estridentes [...] El mundo está lleno de odio y kitsch. Habéis oído hablar del “malestar de la civilización”. Habéis oído la palabra “vagabundo” referido al hombre del siglo XX que ha aprendido a dominar el mundo pero no a sentirse en él como en su casa. Lo que intentamos hacer aquí tiene que ver con esto. Quizás cite a Gottfried Benn, quien dijo que no hay remedio para el caos o para la autodestrucción de la humanidad excepto la *Gestaltung*. Encontrar formas para lo imprevisible, contra el flujo que nos amenaza por todas partes.”⁸²

La HfG fue una escuela de diseño que ofrecía una formación intensiva de cuatro años, en régimen de internado en las especialidades de diseño de producto, comunicación visual, ciencias de la información, o periodismo, construcción industrializada, a las que luego se añadiría el cine.⁸³ Para asegurar la independencia económica e ideológica con respecto a los poderes públicos, sus fundadores constituyeron una fundación privada que se encargaría de recabar y administrar los fondos para su mantenimiento.

La escuela de Ulm se presentaba como un centro de enseñanza superior y de investigación cuya titulación no confería un grado oficial y que además se encontraba fuera del sistema universitario alemán. Se ingresaba a ella a través de pruebas muy rigurosas donde, más que conocimientos, se exigía talento además de una actitud abierta y poco convencional.⁸⁴ A pesar de estos obstáculos y de surgir en un país que, por haber causado y perdido la guerra no era precisamente admirado, el ambicioso proyecto socio-educativo de la HfG tuvo la extraña virtud de atraer hacia Ulm a jóvenes de 49 nacionalidades diferentes. La escuela sólo tuvo unos veinte profesores fijos o contratados. Sin embargo la lista de los doscientos profesores invitados que pasaron por el centro así como la de los conferenciantes, muchos de ellos todavía jóvenes y poco conocidos, aparece hoy en su conjunto como el *who is who* internacional de los escritores, filósofos, artistas y científicos de los años cincuenta y sesenta.⁸⁵

⁸² KALOW, Gert: Lección inaugural del curso 1957-58. Citado por LINDINGER, Herbert (Ed.): *Ulm Design: The Morality of Objects, Hochschule für Gestaltung Ulm, 1953-1968*. Ernst & Sohn Verlag, Berlín, 1990. pág. 172 (traducción del alemán del autor, y del inglés de Isabel Campi).

⁸³ La HfG de Ulm tuvo dos departamentos poco conocidos: el de Información y, a partir de 1961, el de Dirección Cinematográfica. El Departamento de Información se creó para preparar a jóvenes en las profesiones relacionadas con la escritura para la prensa, el cine, la radio y la televisión. El objetivo era la redacción de textos para los modernos medios de comunicación. La formación pretendía formar a escritores no especializados en un campo sino a escritores que dominaran los diferentes problemas, métodos y técnicas de los *mass media*. El departamento de cine se orientó principalmente hacia la dirección de autor. LINDINGER, Herbert (Ed.): *Op. Cit.*, pág. 169.

⁸⁴ Herbert Lindinger explicaba que la selección era incluso demasiado rigurosa pues sólo se aceptaba 1/3 de los aspirantes y otro 1/3 de alumnos no alcanzaba el segundo año. Ver el debate “Ulm students” en LINDINGER, Herbert (Ed.): *Op. Cit.*, pág. 96.

⁸⁵ La nómina completa de profesores fijos, invitados y conferenciantes puede encontrarse en LINDINGER, Herbert (Ed.): *Op. Cit.*, págs. 270-277.



28. Campus de la HfG de Ulm.

De acuerdo con el esquema evolutivo de la enseñanza del diseño establecido por Richard Buchanan y mencionado al principio de este capítulo, la Escuela de diseño de Ulm dio muy precozmente el paso del segundo al tercer nivel. Es decir, por su carácter profundamente dialéctico, por los numerosos encargos que ejecutó y por el trabajo de sus docentes queda claro que allí no sólo se transmitían conocimientos sobre el diseño como profesión sino que además se puso gran empeño en generar nuevos conocimientos sobre la disciplina. De hecho, trasladó la profesión del diseño del estudio del artista al laboratorio. La crítica fácil a la HfG dice que se convirtió en una institución elitista donde se diseñaron unos productos que no tuvieron ningún efecto sobre la sociedad que aspiraban a reformar, pero lo cierto es que la calidad y la intensidad de los debates sobre ética y estética, pedagogía y libertad, diseño y compromiso político que tuvieron lugar en aquel centro nos llaman hoy poderosamente la atención.

Actualmente se está recuperando el legado de la HfG, pero se trata de un proceso lento pues, en la medida que nunca fue una escuela de artes plásticas, sus trabajos resultan poco atractivos para los museos e historiadores del arte. Su legado es más bien intelectual y poco tangible, pero tiene la ventaja de ser relativamente cercano en el tiempo y sus huellas son todavía perceptibles en el trabajo de muchas escuelas y diseñadores en activo.⁸⁶

Se han hecho muchas comparaciones entre la HfG y la Bauhaus con el fin de concluir que ambas fueron escuelas de diseño de vanguardia modélicas cuyo destino fatal se atribuye a la animadversión de políticos conservadores que terminaron por decretar su clausura. Como veremos más adelante, ésta es una interpretación simplista alimentada por la escasa bibliografía que existía hasta ahora sobre la HfG. En trabajos más recientes sobre la historia política de la HfG se aportan muchos datos que matizan esta versión de los hechos.⁸⁷ Aunque inicialmente la pedagogía de la HfG se basó en el legado bauhausiano, en modo alguno fue su institución “sucesora”. Por otra parte, aunque su clausura en 1968 tuvo un carácter eminentemente político no es cierto que los únicos culpables del fracaso de la institución fueran los parlamentarios conservadores. El centro se cerró porque a su mala gestión económica se unió una situación de desgarramiento

⁸⁶ La HfG dejó, por suerte, una enorme cantidad de documentos. Según parece, los alumnos y profesores del centro tenían la costumbre de redactar escritos en forma de borradores, actas, conclusiones, manifiestos y panfletos en relación a cualquier debate. Su objetivo era crear “estados de opinión” pues las nuevas técnicas de reproducción gráfica permitían multiplicarlos y difundirlos masivamente por todas las aulas y departamentos y, si era necesario, enviarlos a los medios de comunicación. Para los jóvenes de los años sesenta los papeles multicopiados eran el instrumento privilegiado de la “guerra ideológica”.

⁸⁷ Sobre la HfG ya se han realizado algunas tesis doctorales y existe una abundante bibliografía que en su mayor parte está escrita en alemán. En inglés se puede encontrar la exhaustiva obra de SPITZ, René: *hfg ulm. The View Behind the Foreground: The Political History of the Ulm School of Design, 1953-1968*, Ed. Axel Menges, Londres-Stuttgart, 2002. Con anterioridad se había publicado también en inglés la interesante recopilación de artículos, entrevistas y textos coordinada por Herbert Lindinger que se cita en la nota 82 y siguientes.

interno de tal envergadura que lo llevó a la parálisis. Cuando el Gobierno propuso la nacionalización como alternativa a la clausura, la HfG ya estaba herida de muerte.

9.1. La curiosa fundación de una escuela de diseño

En el caso de la HfG resulta difícil desligar los aspectos ideológicos e institucionales de los pedagógicos. En realidad fue una escuela programática donde el diseño, en última instancia, era contemplado como una actividad política. En sus orígenes, estaba destinada a ser una escuela superior de política pero luego sus fundadores creyeron que en el contexto de una Alemania devastada y necesitada de un proyecto cultural de reconstrucción, el diseño o la *Gestaltung* podía ser una forma más efectiva de trabajar para la democracia.

El motor y alma del proyecto durante muchos años fue Inge Scholl, la única superviviente del grupo de estudiantes de la resistencia llamado “Rosa blanca” cuyos hermanos Hans, y Sophie, fueron ejecutados por los nazis el 22 de febrero de 1943.⁸⁸ Para aquella mujer el sacrificio de sus hermanos no podía ser en balde y posiblemente, en esta necesidad de justificación moral, encontró la energía para emprender un proyecto educativo de una inusitada magnitud para la época. La memoria y homenaje a la “Rosa Blanca” fueron un elemento esencial en la identidad de la HfG y los retratos de Hans y Sophie Scholl siempre presidieron el despacho del director del centro.

La educación en democracia se contemplaba como uno de los pilares de la regeneración alemana. Por ello, en abril de 1946 Inge Scholl, en colaboración con el diseñador gráfico Otl Aicher –con quien contraería matrimonio en 1952–, abrió en Ulm la Volkshochschule, un centro de formación de adultos que funcionaría en horario de tarde. En él se impartirían ciclos de conferencias, se daría formación general y enseñanza de oficios manuales estimulando siempre el trabajo en equipo. La formación general y las conferencias trataban de temas sociológicos y culturales pero el centro se planteaba también la búsqueda de nuevos caminos para la estética toda vez que el Nacional Socialismo había hecho un uso perverso de ella. Para Otl Aicher, estética, educación y democracia estaban íntimamente unidas y la cultura espiritual no podía cultivarse al margen de la cultura material.

El éxito del centro, que contaba con el apoyo de más de 2.500 socios en la ciudad, animó a Scholl, Aicher y al editor y escritor Hans Werner Richter a elaborar entre 1949 y 1950 el proyecto de una escuela superior de formación profesional capaz de reunir política con cultura, libre de cualquier vinculación ideológica con el antiguo régimen, pero genuinamente alemana.

Hans Werner Richter estaba destinado a ser el director de una hipotética *Geschwister-Scholl-Hochschule für Politik und Kultur*, Fundación Scholl-Escuela Superior de Política y Cultura, en Ulm si no hubiera sido que, durante la gestación de la misma Otl Aicher mantuvo muchos contactos con el artista, arquitecto y diseñador suizo Max Bill quien acabó por liderar el proyecto.

Exalumno de la Bauhaus, Bill era partidario de un funcionalismo radical que había argumentado muy bien como autor de la exposición *Gute Form*, encargada por la Werkbund Suiza y que, en 1949, fue llevada a Ulm por Scholl y Aicher. Este último coincidía con Bill en el sentido que debía ser el diseño, y no el arte, la disciplina encargada de generar la nueva cultura material alemana. En el futuro, los productos de consumo y los diseñadores estaban llama-

⁸⁸ Según parece además, ella estuvo varios meses en manos de la Gestapo y su hermano pequeño fue dado por desaparecido en el Frente del Norte.

dos a dar la medida de la cultura visual de un país pero el problema era que no existía en Alemania ninguna escuela capaz de proporcionar la formación necesaria para cumplir con este objetivo. Los contactos y afinidades con Bill determinaron que el proyecto de una escuela superior de ciencias políticas derivara hacia el proyecto de una escuela superior de diseño, eso sí, entendido en su conjunto como una actividad política. La nueva escuela se llamaría Hochschule für Gestaltung y, en 1950, Hans Werner Richter se desvincularía del proyecto. Para garantizar la independencia de la escuela de los poderes públicos y evitar el “efecto Bauhaus”, los fundadores pusieron mucho empeño en que fuera una escuela privada. Para ello, se crearía la Fundación Geschwister-Scholl-Stiftung (GSS) cuya misión sería la de recabar y administrar los fondos destinados a la escuela que, de este modo, podría dedicarse exclusivamente a las tareas docentes.⁸⁹

Todo esto sucedía en el contexto de una Alemania ocupada por las tropas aliadas cuya misión, después de la victoria militar, era proceder a la desnazificación y a la democratización del pueblo por la vía forzosa pero sin recurrir a la violencia. Una tarea extremadamente delicada teniendo en cuenta, además, el avance de la propaganda soviética que, desde 1947, preocupaba mucho al Office for Military Government, United States (OMGUS). La única manera de lograr tan intangibles y complejos objetivos era convertir a los antiguos enemigos de la guerra en aliados.

A partir de 1948, empezaron a llegar a Alemania generosas partidas del European Recovery Program, conocido como Plan Marshall, cuyo fin era acelerar al máximo la reconstrucción de un país devastado. En el plano ideológico, el concepto misionero de “reeducación” fue substituido por el de “reorientación” y el OMGUS fue substituido en 1949 —año de la proclamación de la Constitución de la República Federal Alemana— por el Alto Comisionado Alemán o High Commission for Germany (HICOG).⁹⁰

La reforma del sistema educativo alemán y de las universidades era uno de los talones de Aquiles de la “reorientación” que debía llevar a cabo el HICOG. Por ello, no es de extrañar que el proyecto de la HfG presentado en 1949 por Inge Scholl al HICOG pidiendo ayuda económica para una nueva escuela llamara pronto la atención. Conceptos que aparecían en el dossier como “estudios reformados”, “residencia de estudiantes”, “cursos de sociología y ciencias políticas”, “campus”, “comunidad de profesores y alumnos”, “experiencia demostrada en la educación en democracia” o “modelo contra la renazificación” fueron clave para conseguir el apoyo del Alto Comisionado quien esperaba del centro de Ulm objetivos que iban más allá de la mera formación de futuros diseñadores. La HfG tenía la virtud de ser una iniciativa alemana, impulsada por un grupo de jóvenes que no tenían vinculación alguna con el régimen nazi ni con el comunismo. Luego entonces se hallaba en plena consonancia con la idea de la democratización de Alemania “desde dentro”.

⁸⁹. La última versión de los estatutos de la Geschwister-Scholl-Stiftung se registró en diciembre de 1950. La GSS, privada e independiente, se regiría por cuatro órganos: El Patronato, el Consejo Asesor, el Consejo Ejecutivo y el Consejo de Administración. La fundación tenía capacidad, además, para crear institutos de investigación destinados a realizar proyectos para clientes externos.

⁹⁰ Se trataba en realidad de un organismo de ocupación, pero no militar sino civil, y estaba estructurado en un amplio abanico de divisiones tales como información, prensa y publicaciones, radio, cine, programas de intercambio y educación, relaciones culturales, etc. Se hallaba dirigido por Johnn McCloy, un político muy dialogante cuya mano derecha era Shepard Stone, un periodista norteamericano formado en Alemania. Ambos serían grandes defensores del proyecto de la HfG de Ulm.



29. Interior de la HfG de Ulm.

La invocación de la Bauhaus se hacía inevitable, de modo que, en mayo de 1950, el grupo de Ulm se puso en contacto con Walter Gropius, quien residía en los Estados Unidos, con el fin de solicitar apoyo y permiso para utilizar el nombre de la antigua escuela. Pero se llegó a la conclusión de era mejor no hacerlo, ya que no se trataba de resucitar el pasado. Aunque el plan de estudios inicial tenía muchos elementos inspirados en la Bauhaus, la HfG deseaba presentarse como algo nuevo y diferente. Institucionalmente lo era porque, mientras que la primera fue siempre una escuela pública, la segunda fue una escuela privada cuya razón de ser se basaba en la materialización de un ideal democrático y en la independencia pedagógica. De todos modos, Gropius manifestó sus reservas hacia una escuela de diseño que antepone los aspectos políticos a los creativos. Pero esto era precisamente lo que deseaban oír los miembros del HICOG.

En el presupuesto presentado el 12 de julio de 1950 se solicitaban 1.986.000 marcos a fondo perdido para la fundación y construcción del centro. Pero el HICOG no quería malgastar el dinero de los contribuyentes norteamericanos en un proyecto cuya continuidad no estaba asegurada. Era evidente que el centro tardaría unos años en alcanzar los 150 alumnos necesarios para su autofinanciación —de hecho no los tuvo hasta 1965— por lo que exigió compromisos a la administración alemana.

Después de un interminable calvario administrativo, de ser acusados de pro-soviéticos, de incontables visitas a parlamentarios y ministros y de someterse a un largo interrogatorio por parte del HICOG que quería asegurarse la transparencia y solidez del proyecto, en otoño de 1951 Scholl y Aicher lograron cerrar un acuerdo económico para la fundación. El balance que se había aprobado subía a 2.110.000 marcos alemanes lo cual era una cifra astronómica para la época.⁹¹ Para garantizar los primeros años de funcionamiento, condición indispensable para recibir

⁹¹ La suma de aportaciones fue la siguiente: 1.000.000 marcos aportado por el HICOG; 300.000 marcos como valor estimado del terreno cedido para la construcción; 200.000 marcos aportados por el Ministerio

la subvención del HICOG, el parlamento del *land* de Baden-Württemberg se comprometía a aportar 190.000 marcos anuales y la ciudad de Ulm otros 40.000. En esta estructura ya se presentía que la “independencia” de la escuela quedaba seriamente hipotecada pues difícilmente podría subsistir sin aportaciones de dinero público. De hecho las aportaciones de la industria y los ingresos en concepto de matrículas siempre estuvieron muy por debajo de lo previsto.



30. Esquema del plan de estudios, 1951; 31. Reunión de profesores en la biblioteca.

La construcción del centro se puso inmediatamente en marcha de acuerdo con el proyecto que se había encargado a Max Bill. Se trataba de un campus completo integrado por aulas, talleres, residencia, cantina, despachos, etc. situado en la colina de Kuhberg. Muchos lo calificarían de “monasterio” del diseño pues a su relativo aislamiento se sumaba una arquitectura de una austeridad espartana fruto del funcionalismo radical de Bill y de la imperiosa necesidad de economizar materiales.

Según Herbert Lindinger, la historia de la escuela se divide en las seis etapas que a continuación se detallan. Hay que tener en cuenta que no todas coinciden con los modelos de dirección y con los nombres de los directores.

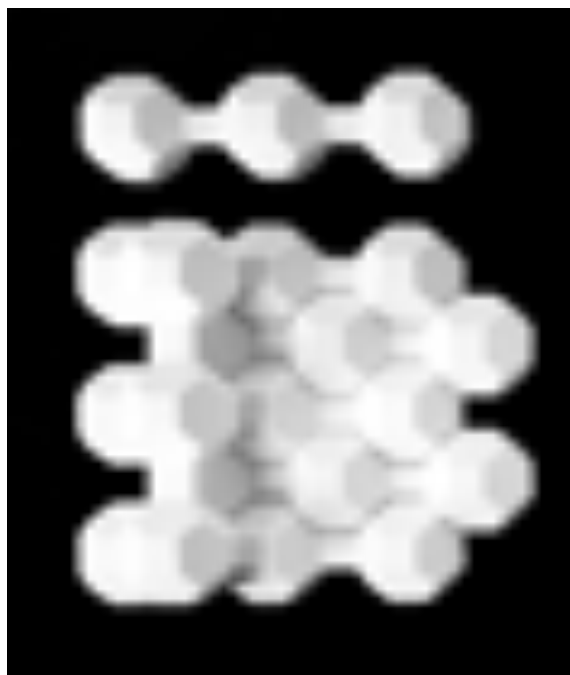
9.2. La nueva Bauhaus y la dirección de Max Bill, 1953-1956

El 1 de abril de 1953 Max Bill fue finalmente nombrado jefe del Departamento de Construcción Industrializada y director de la escuela, cargo que reclamaba para sí desde hacía tiempo. Él tuvo un papel muy importante en la elaboración del primer plan de estudios y en la selección de un profesorado muy internacional. La escuela iba a tener cuatro departamentos: Diseño de Producto, Comunicación Visual, Ciencias de la Información y Construcción Industrializada.

Gracias a un programa de intercambio cultural con los Estados Unidos, acudieron a Ulm antiguos miembros de la Bauhaus como Josef Albers, Johannes Itten, Walter Peterhans y Helene Nonné-Schmidt que impartirían materias en el Curso Básico.

Federal de Economía; 100.000 marcos aportados por el Plan Federal de la Juventud; 245.000 marcos en especies aportados por la ciudad de Ulm; 245.000 marcos de fuentes privadas no especificadas; 20.000 marcos de la Fundación Noruega de Ayuda para Europa. SPITZ, René: *Op. Cit.*, pág. 106.

Las clases se iniciaron el 3 de agosto de 1953 en el antiguo edificio de la Volkshochschule, debido a que la construcción del campus no estaba todavía terminada. Las obras avanzaban lentamente y el 5 de julio de 1954 se realizó la ceremonia de la cobertura de aguas del edificio escolar, aunque faltaban todavía tres dúplex para profesores, la residencia de estudiantes y la vivienda del conserje. Se decidió entonces que el proyecto de los interiores debería ser ejemplar y programático. Max Bill hizo el encargo al arquitecto y diseñador holandés de muebles Hans Gugelot, quien pronto pasaría a dirigir el Departamento de Diseño de Producto y el correspondiente instituto de investigación.



32. Sistema de módulos encajables. Profesor Walter Zeischeg, alumno Herbert Frank, curso 1959- 1960.

En octubre de 1953, el Consejo de Administración de la Fundación empezó a regular las contraprestaciones económicas de los proyectos que iban a realizar en el futuro los institutos de investigación. Los institutos iban a ser el telón de Aquiles de la HfG pues con los encargos profesionales se pretendía estimular la creatividad, enriquecer conceptualmente la docencia y recabar fondos. En efecto, gracias a ellos la fundación obtendría una fuente extra de ingresos y se mejorarían la de los profesores, cuyos salarios eran muy bajos en comparación con los de las universidades públicas. Finalmente se acordó que el 45% de la facturación sería para la fundación, el 40% para el profesor responsable del proyecto y el 10% para un fondo de becas. La fundación se reservaba el derecho de solicitar y explotar patentes internacionales. Sin embargo éste sería un planteamiento que envenenaría las relaciones personales de la HfG a lo largo de toda su existencia pues crearía situaciones de agravio comparativo ya que ni todos los profesores tenían posibilidades de acceder a los institutos ni los alumnos cobraban derechos de autor por las obras que diseñaban.

Dado el perfil de los profesores del Curso Básico, la influencia bauhausiana era evidente. Es más, Bill era también un producto de la Bauhaus y ello se dejaba sentir en la orientación de los estudios que tendían a potenciar la intuición y el estudio de la forma. Esta enseñanza pronto encontró resistencia en los alumnos que aspiraban a una formación más racional y científica, pero Bill consideraba que el Curso Básico se hallaba en una fase de transición en tanto no se encontraran nuevos profesores. Después del Curso Básico, los alumnos cursarían tres años en uno de los cuatro departamentos.⁹²

En el verano de 1954 llegó de Buenos Aires, llamado por Bill, el pintor y crítico de arte Tomás Maldonado. Su personalidad carismática y su peculiar encanto latinoamericano, contrastaba con el austero estilo de vida de la HfG aunque pronto se comprobó que era un profesor adecuado. Tanto Gugelot como Maldonado y el antiguo miembro del grupo *De Stijl*, Friedrich Vorderberge-Gildewart, tendrían un papel muy importante en la futura pedagogía de la escuela.

⁹² Diseño de Producto, Comunicación Visual, Información y Construcción Industrializada.

Las clases y la administración se fueron trasladando al campus de Kuhberg durante el invierno y la primavera de 1955. Por aquel entonces, los alumnos ya habían organizado un “motín” creando comités de debate cuyas conclusiones se mecanografiaban, copiaban y difundían por toda la escuela. Esta dinámica generó una cantidad enorme de documentos de gran interés para los historiadores. No debemos olvidar que se trataba de estudiantes de enseñanza superior que esperaban un trato profesional y una enseñanza de gran calidad de acuerdo con las expectativas que la propaganda había generado. Además de los problemas de infraestructura y la falta de una normativa académica clara, los alumnos reivindicaban el derecho a la propiedad intelectual de las obras que realizaban para clientes externos así como el derecho a participar en el comité de admisión de encargos. En otras palabras, los alumnos aspiraban a poder participar de modo efectivo en las decisiones de la escuela. Así se crearon comités destinados a colaborar con la dirección y la administración. Este modelo de cogestión fue extraordinariamente precoz en relación con otros centros superiores. Los alumnos también reclamaban unos estatutos más democráticos y se quejaban de las formas de liderazgo de Bill. Éste, cansado de soportar en solitario todo el peso de la dirección de la escuela, instituyó un consejo de dirección integrado por Tomás Maldonado, Otl Aicher, Hans Gugelot y Friederich Vordemberge-Gildewart reservándose para sí la presidencia, el derecho a veto y la representación exterior.

Los días 1 y 2 de octubre de 1955 tuvo lugar la inauguración oficial de la HfG en el nuevo campus. En el acto de apertura se pronunciaron los habituales discursos por parte de los fundadores, las autoridades y de Walter Gropius, invitado especialmente. De acuerdo con los objetivos fundacionales, Max Bill insistió en que el propósito de la institución era poner los fundamentos de una nueva cultura material.

“Nuestro objetivo está claro: todo lo que hacemos en la HfG consiste en trabajar conjuntamente para construir una nueva cultura y el objetivo es crear un estilo de vida que esté de acuerdo con nuestra era tecnológica. Nuestra cultura actual ha sufrido una sacudida demasiado fuerte como para que continuemos, como ocurría antes, construyéndola en la cima de la pirámide. Tenemos que empezar desde la base y averiguar sus auténticos fundamentos”.⁹³

La inauguración despertó un gran interés entre el público, en los medios de comunicación, los cuales enseguida se dieron cuenta de que se trataba de una institución académica muy poco convencional. Algunos artículos de prensa criticaban el exagerado puritanismo estético y el hecho de que la HfG convertía la economía de medios en un estilo sospechosos de esconder una actitud defensiva contra las formas de vida de una sociedad que avanzaba hacia la opulencia. Pero para otros, se trataba de un concepto de belleza esencial porque no necesitaba adornos. El recurrente calificativo de “monasterio” apareció por primera vez en el periódico *Handelsblatt*:

“El exagerado puritanismo de esta arquitectura parece destinado a educar a los monjes de la era tecnológica”⁹⁴

Maldonado, Aicher y los alumnos no estaban de acuerdo con la orientación artística heredada de la Bauhaus que defendía Max Bill. Ellos deseaban una enseñanza basada en la ciencia y en las nuevas tecnologías de fabricación, argumento que venía reforzado por las primeras y exitosas colaboraciones con la empresa Braun. Así que, en marzo de 1956, después de un gra-

⁹³ Max Bill: *Ansprache zur Einweihung der HfG-Gebäude*, 2 Oct. 1955.

Citado por SPITZ, René en *Op. Cit.* pág. 175 (traducción del alemán del autor y del inglés Isabel Campi).

⁹⁴ *Handesblatt*, 5 Oct. 1955. Citado por SPITZ, René, *Ibid.*, pág. 175 (t. del a. y del inglés Isabel Campi).

vísimo enfrentamiento que alteró la vida cotidiana del campus, Max Bill renunció a su cargo de director de la escuela. Sus discrepancias ideológicas con el equipo de dirección colegiada que él mismo había creado eran muy profundas y, además, en general se opinaba que su liderazgo era demasiado personalista y poco democrático. El curso siguiente, después de otro enfrentamiento ideológico, que llegó hasta la prensa, Bill rescindió su contrato de profesor fijo. Sin embargo, continuó colaborando como profesional externo con el Instituto de Diseño de Producto.

A pesar del triunfo que significaba la construcción y puesta en marcha del complejo educativo, éste había dejado a la Fundación CSS con un déficit importante y los 800.000 marcos que el Gobierno del *land* de Baden-Württemberg le había concedido para la puesta en funcionamiento durante el período 1952-1956 se habían agotado. Inge Scholl reanudó las negociaciones con dicho Gobierno apoyada por Theodor Pfizer, Alcalde de Ulm y presidente del Consejo Ejecutivo de la Fundación CSS. Ambos defendieron el carácter único de la escuela y presentaron uno de sus primeros logros, a saber, el radio-tocadiscos SK4 diseñado para Braun y presentado en la feria de la radio de Dusseldorf.

Los parlamentarios conocían el descontento de los estudiantes y no constataban ningún impacto de los productos de la HfG en el mercado alemán ni creían que la escuela contribuyera efectivamente a la educación del gusto. Les parecía que era un proyecto educativo demasiado ambicioso y dudaban en apoyarlo. Por suerte, en 1956 el Rat für Formgebung (Consejo de diseño) y la Asociación Federal de la Industria Alemana advirtieron al Gobierno federal de la importancia de impulsar el diseño creando nuevas escuelas o subvencionando las existentes. Esto inclinó la balanza a favor de la HfG y el parlamento de Baden-Württemberg aprobó una subvención extra de 200.000 marcos. Este es un ejemplo del tipo de tira y afloja entre la fundación y los políticos que se prolongaría a lo largo de los años, dejando a Inge Scholl exhausta e hipotecando gravemente la supuesta independencia del centro

9.3. Diseño y ciencia 1956-1958

Inmediatamente después de la dimisión de Max Bill, el equipo de dirección colegiada eligió a Maldonado como presidente hasta finales del curso 1956-57. En lo sucesivo, el equipo sería elegido anualmente entre los profesores y la presidencia sería rotativa. Se procedió inmediatamente a reflejar estos cambios en la normativa académica y a proponer unos estatutos para la HfG inspirados en las ideas de Otl Aicher que, escarmentado por la potente personalidad de Bill, quería que en lo sucesivo se evitaran situaciones de autoritarismo, que todos los profesores trabajaran en pie de igualdad y que las relaciones entre las personas del centro se rigieran por principios de fraternidad.

En el discurso de apertura del curso 1957-1958, Tomás Maldonado, en calidad de presidente de la dirección colegiada, anunció un importante cambio en la orientación del plan de estudios gracias al cual el diseño iba a desprenderse de la “arrogancia del arte” mediante la utilización de métodos científicos. A partir de ahora, el debate ya no se centraría en cuestiones de estética sino de método. El diseño debería generar su propia metodología, ser una ciencia, por lo que el trabajo en equipo, la investigación y la puesta en marcha de los institutos eran de la máxima importancia. Se empezaba a generar así el “modelo Ulm” el cual tuvo sentido en una época en que los diseñadores se enfrentaban a encargos mucho más complejos que los muebles y las lámparas. El profesional del diseño que operaba dentro del proceso industrial no podía contemplarse asimismo como un artista o un ser superior sino como parte integrante de un equipo que involucraba científicos, investigadores del mercado y técnicos de producción, con vistas a desarrollar una *Gestaltung* responsable con el entorno.

Bajo la dirección de Tomás Maldonado, el Curso Básico se distanció muy claramente de los conceptos bauhausianos; los conocimientos impartidos se orientaron, entonces, hacia la teoría de la percepción visual y la semiótica.

Después de la crisis con Max Bill, Inge Scholl se desplazó a los Estados Unidos en busca de fondos para construir una parte de la residencia que había quedado en proyecto. Allí se puso en contacto con la fundación Ford –que dirigía por entonces Shepard Stone– y también con la Fundación Rockefeller. Las instituciones norteamericanas no estaban interesadas en financiar edificios pero sí centros de investigación y Scholl había quedado muy impresionada por el trabajo que realizaba el psicólogo de la percepción Hadley Centril en su Perception Demonstration Center de la Universidad de Princeton. Así que, a su vuelta, propuso al Consejo de Administración de la fundación la creación de un Instituto de Comunicación e Información.



33. Tomás Maldonado con sus alumnos del Curso Básico, 1955.

Hasta entonces los encargos eran recibidos por la Fundación CSS y luego transferidos a la escuela donde la dirección los canalizaba hacia el departamento más adecuado. Los encargos se convertían en materia académica a partir del segundo curso, cuando los alumnos ya habían superado el Curso Básico. Pero este procedimiento tenía el inconveniente de sobrecargarlos con excesivas responsabilidades por lo que, en julio de 1957, el Consejo de Administración de la Fundación CSS empezó a trabajar en la constitución legal de los institutos de investigación cuya única tarea sería la de hacer proyectos por encargo. Los institutos iban a ser:

Hasta entonces los encargos eran recibidos por la Fundación CSS y luego transferidos a la escuela donde la dirección los canalizaba hacia el departamento más adecuado. Los encargos se convertían en materia académica a partir del segundo curso, cuando los alumnos ya habían superado el Curso Básico. Pero este procedimiento tenía el inconveniente de sobrecargarlos con excesivas responsabilidades por lo que, en julio de 1957, el Consejo de Administración de la Fundación CSS empezó a trabajar en la constitución legal de los institutos de investigación cuya única tarea sería la de hacer proyectos por encargo. Los institutos iban a ser:

- El Instituto de Diseño de Producto, que empezaría ya en octubre con los profesores Hans Gugelot y Walter Zeischegg.
- El Instituto de Comunicación cuya apertura estaba prevista para más tarde.
- El Instituto de Construcción Industrializada cuya organización, a raíz de la marcha de Bill, no estaba clara. Mientras, se mantenía el departamento de “desarrollo de la construcción”.

La puesta en marcha de los institutos, que ya estaba presente en los objetivos fundacionales del centro, empezaba a hacerse realidad. De este modo, la HfG se convertía en un conglomerado de instituciones, dentro del cual la escuela, con sus cuatro departamentos se convertía en un centro cuyo tema de investigación y enseñanza era el proceso de producción industrial en su totalidad.

En febrero de 1957 una delegación de políticos del Estado federal visitó varias escuelas, entre ellas la de Ulm, con el fin hacer una prospección sobre el diseño y la formación de los diseñadores. Su conclusión fue que en Baden-Württemberg había que apoyar económicamente a la HfG de Ulm, a la Academia de Bellas Artes de Stuttgart y a las escuelas técnicas de Pforzheim y de Schwäbisch Gmünd. El tema del diseño que emergía en las instituciones económicas y culturales empezaba a convertirse en un asunto de gobierno y hay que reconocer que la HfG había contribuido a ello en gran manera. Reconociendo que la escuela llenaba un vacío im-

portante en el panorama educativo, a partir de 1957 y hasta 1967, la escuela tuvo asegurada una subvención anual del Gobierno federal y otra del Gobierno del *land*.

Estos años coincidieron con los más productivos del centro que empezó a cosechar premios internacionales. En 1957, la empresa Braun ganó el Gran Premio de la *Triennale* de Milán con los aparatos diseñados en el departamento de producto de la HfG.

9.4. La obsesión por la metodología, 1958-1962

En aquel período se produjo una auténtica obsesión por integrar las ciencias sociales, la ergonomía, la investigación operativa, la metodología de proyecto y la tecnología en el plan de estudios. Esta tendencia se veía reforzada por el hecho de que, en el equipo de la escuela, había más profesores de ciencias que de diseño y, por lo tanto, los primeros tenían mayor poder en los órganos de decisión. Entre los científicos estaban el matemático y teórico de la planificación Horst Rittel y el sociólogo industrial Hanno Kesting. Su intención era llevar hasta el extremo la orientación metodológica de Maldonado, para formar



34. Exposición de trabajos en 1958.

no tanto diseñadores, como planificadores que fueran capaces de tomar decisiones de diseño a partir de una base racional. El resultado de sus trabajos fue que el proceso de diseño se hizo más riguroso. Por aquella época, el conocido profesor británico Bruce Archer empezó a formular en Ulm sus teorías sobre metodología del diseño.

El entusiasmo por la metodología científica en aquellos años fue enorme ya que se creía que gracias a ella el diseño, finalmente, se liberaría de sus “fastidiosos” elementos irracionales. Las optimistas consignas de Bill como “el diseño de la cuchara a la ciudad”⁹⁵ o “construyendo una nueva cultura”, dieron paso a una jerga científica en la que se formulaban “hipótesis de trabajo”. Para los estudiantes, la metodología adquirió la categoría de una religión y los estudios científicos preliminares a los proyectos, una especie de doctrina que tenía la virtud de alejarlos de la inmoralidad asociada al consumo.

En el año académico 1959-1960, el Curso Básico se redujo a la mitad, o sea a un semestre, pasado el cual los alumnos ingresaban en una de las especialidades. Los equipos de investigación de diseño en aquel momento eran los siguientes:

- e2: Hans Gugelot (diseño de producto).
- e3: Walter Zeischegg (diseño de producto).
- e5: Otl Aicher (comunicación visual).
- e6: Tomás Maldonado (comunicación visual).

⁹⁵ Esta frase que se atribuye a Ernesto Rogers, director de la revista italiana *Domus* durante los años de la “reconstruzione”, es atribuida en varias ocasiones a Max Bill en el libro de Herbert Lindinger.

Existía además un grupo que trabajaba con Herber Ohl en temas de construcción industrializada pero, en la práctica, operaba dentro del Instituto de Diseño de Producto.

Para proceder a la puesta en marcha de los institutos, el gerente de la Fundación CSS, Thorwald Risler, creyó oportuno solicitar tanto al Gobierno federal como al Gobierno del *land* un sustancioso aumento de las subvenciones. Se argumentaba que los institutos favorecerían el desarrollo de la industria y de la economía de la región de Baden-Württemberg. Sin embargo, con esto se planteaba el problema de la competencia desleal. ¿Cómo se justificaba la financiación pública de un instituto que iba a hacer proyectos para el sector privado, gracias a los cuales se esperaba obtener ganancias económicas? La respuesta se encontraba en la ciencia, pues los institutos iban a hacer descubrimientos de los que se beneficiaría la industria y la economía de la región. Además, el centro de atención se desplazaría del diseño “estético” al diseño de sistemas.



35. Tomás Maldonado con un grupo de diseñadores italianos, 1959.

Convencer a la Administración no fue fácil pero en 1959 se logró que el Gobierno del *land* otorgara una subvención en especies y el Gobierno federal dos subvenciones, una para la fundación y otra, para el instituto de diseño de producto que se hallaba desbordado de encargos. Thorwald Risler pensaba además solicitar ayuda a la Cámara de Comercio de Baden-Württemberg argumentando que la HfG se estaba convirtiendo en un referente para Alemania. En todo el mundo sólo había cuatro instituciones como la HfG, a saber, tres en Estados Unidos –el Pratt Institute, el Institute of Technology de Chicago, el Georgia Institute of Technology– y uno en Gran Bretaña –el Royal College of Art. Aunque los logros de la HfG hasta entonces no eran demasiado palpables, los políticos admitían que era un centro que llenaba un vacío en la formación universitaria y que sus objetivos eran interesantes.

Sin embargo, las subvenciones destinadas a la HfG se estaban convirtiendo en un rompecabezas para los políticos pues el escenario educativo de Alemania en 1960 ya no era el de 1955. El Estado tenía dinero y el tema de debate era la “Reforma Universitaria”. En la ciudad de Ulm se estaba realizando una campaña para atraer a una universidad pública, que inevitablemente entraría en conflicto con la HfG, y existía ya una Escuela de Bellas Artes financiada con dinero público. Se planteaba así el problema político del agravio comparativo a la hora de otorgar subvenciones a la HfG cuya labor pionera no se negaba pero que se había ganado la fama de cara y conflictiva. Para entonces era evidente que las previsiones de los fundadores habían sido exageradamente optimistas y que la escuela de diseño de Ulm no podría autofinanciarse nunca. Esto produjo un enfrentamiento permanente en el seno de la fundación entre los idealistas partidarios de la fidelidad a los principios fundacionales, o sea la independencia de los poderes públicos, y los pragmáticos dispuestos a aceptar una nacionalización progresiva.

En 1960 tuvieron lugar una serie de enfrentamientos entre Hanno Kersting y Tomás Maldonado que terminaron con el abandono de éste último del equipo de dirección colegiada alegando que ya había trabajado suficiente en la gestión de la escuela y que su labor sería más provechosa en las aulas. El equipo de dirección elegido para el curso 1960-1961 estaba compuesto por Gert Kalow, Hors Rittel y Friederich Vordemberge-Gildewart. Los profesores fun-

dadores y diseñadores –Otl Aicher, Hans Gugelot, Herber Ohl y Walter Zeischegg– no se presentaron a la elección argumentando que no estaban de acuerdo con la orientación excesivamente cientifista de la escuela.

Tampoco lo estaba un grupo de alumnos que se dieron cuenta de que la escuela se estaba politizando y dividiendo en dos facciones enfrentadas: la de los científicos y la de los diseñadores. Además, consideraban que las materias científicas no se integraban adecuadamente con los cursos de diseño, constituyendo una especie de metalenguaje que lo único que hacía era esconder, no resolver, la falta de rigor del diseño. Los alumnos también se quejaban de la excesiva independencia de los institutos de investigación, cuyos resultados teóricos no se transferían a las aulas y cuyos resultados económicos eran privilegio de unos pocos.

Para el equipo de dirección colegiada del curso 1961-1962 se eligieron a Otl Aicher, Hors Rittel, al estudiante Klaus Pfromm y al técnico de taller Otto Schild. La presidencia recayó en Aicher. Los profesores de diseño protestaron porque no se sentían suficientemente representados por lo que se añadió a Walter Zeischegg.

Con motivo de una evaluación académica problemática, en 1962 estalló finalmente la crisis entre diseñadores y científicos. Unos se alinearon en torno a Hors Rittel que representaba a los científicos y otros, en torno a Otl Aicher que representaba a los diseñadores. Este último se apoyó en el descontento de los alumnos, que en enero de 1961, se habían quejado formalmente de la falta de conexión entre los institutos y la docencia y de estar hartos de “empollar” asignaturas teóricas cuya aplicación al diseño no estaba clara. Ellos querían ser diseñadores y no científicos. Fue una crisis tortuosa y complicada que los alumnos amenazaban con hacer pública.

A pesar de los problemas internos, durante aquel período la escuela siguió cosechando logros: recibió la visita del Presidente de la República Federal Alemana Theodor Heuss, a representantes del Rat für Formgebung (Consejo del Diseño) así como a los diseñadores estadounidenses Charles Eames y Richard B. Fuller. En el año 1958 se editó el primer número de la revista *Ulm*– cuya redacción se encontraba en el Departamento de Información– y aquel mismo año se hizo una exposición de trabajos en la cantina de la escuela. En 1959 se diseñó y se produjo una exposición itinerante que, en años sucesivos, se exhibiría en las ciudades de Ulm, Stuttgart, Múnich y Amsterdam.

En 1961 se abriría el departamento de Dirección Cinematográfica que tendría un programa de estudios independiente del resto de la escuela. El objetivo era formar a directores/autores responsables de todos los aspectos de una película entendida como una forma de creación. Para lograr este objetivo se buscó una combinación entre aprendizaje e investigación. Los puntos principales del aprendizaje eran la adquisición del buen oficio, la aproximación a los problemas contemporáneos, la relación con otras disciplinas, la eliminación de la “mística” de la dirección cinematográfica, el montaje y la relación con el proceso industrial.⁹⁶

⁹⁶ En este sentido, parece que la HfG de Ulm se situaba en las antípodas del modelo propio de los estudios cinematográficos de Hollywood, en el que la creación de la película estaba en manos de muchos especialistas diferentes.

9.5. El modelo Ulm, 1962-1966

Para evitar en el futuro crisis tan graves como la que enfrentó a diseñadores contra científicos, en noviembre de 1962 se procedió a modificar los estatutos de la institución. En adelante la misión de la HfG sería la de formar diseñadores en las áreas de producción industrial y comunicación y, en consecuencia, dentro del plan de estudios las materias científicas tendrían un carácter auxiliar. También se procedió a hacer reformas de los órganos de gobierno y la jerarquía de profesores. Se eliminaba la dirección colegiada y sólo podrían acceder a los órganos de gobierno los profesores que fueran diseñadores.

En 20 de diciembre de 1962 Otl Aicher fue elegido director por unanimidad y Tomás Maldonado, subdirector, también por unanimidad. Aunque pareciera una obviedad, en su toma de posesión, Aicher declaró que la HfG volvería a ser una escuela de diseño y lo diferenció de la ciencia en la medida que ésta busca leyes generales y que aquel busca soluciones concretas. Durante el período 1962-1966 el “modelo Ulm” de formación recibió su formulación definitiva en la medida en que se trataba de encontrar un equilibrio entre la teoría y la práctica sin que los estudios perdieran rigor y contenido. Por el contrario, la parte especulativa de los proyectos de final de carrera tendió a aumentar y algunos derivaron claramente hacia los estudios experimentales. En general se puso mucho énfasis en la utilidad práctica de los productos que se diseñaban y el campo de acción se extendió hasta las áreas del transporte individual y colectivo y hacia la electrónica. Con el objetivo de integrar los conocimientos de los distintos departamentos, en algunas ocasiones se desarrollaban proyectos interdepartamentales. En cualquier caso, el Departamento de Producto ejercía una considerable influencia sobre la escuela que puso mucho empeño en definir cuáles son las atribuciones del diseñador y su perfil profesional.

Entre 1962-63 la escuela se enriqueció con la incorporación de nuevos profesores fijos tales como Herbert Kapitzki, Claude Schnaid, Herbert Lindinger y Gui Bonsiepe. Estos dos últimos habían sido alumnos muy brillantes y comprometidos, que se habían graduado en las primeras promociones de la HfG. En estos años, la escuela contó con la presencia del filósofo francés especialista en teoría de la comunicación Abraham A. Moles que enseñaba en el departamento de Información.

A partir de 1962 el Curso Básico común desaparecería pues se decidió que sus contenidos se impartirían en cada departamento y a lo largo de toda la carrera. En lo sucesivo, los alumnos entrarían directamente en la especialidad. Esta decisión no sólo se apoyaba en criterios pedagógicos sino también en un mejor reparto de la población estudiantil. Por el hecho de ser común, el Curso Básico acumulaba demasiados alumnos por profesor –unos 40–, mientras que las especialidades eran deficitarias –menos de 10.

A nivel político parece ser que con la elección de Aicher se iniciaba el último capítulo de la escuela pues los problemas que determinaron el colapso del centro en 1968 tenían su origen en lo que ocurrió en 1963. La escuela adoptó entonces una orientación pedagógica que a la larga resultaría fatal. En la medida que la HfG abandonaba su misión “científica,” los institutos de investigación dejaban de tener interés. Pero la investigación en diseño era el único argumento que convencía a los políticos para continuar aprobando las generosas subvenciones públicas. Si la investigación desaparecía del centro, éste pasaba a ser contemplado como una escuela profesional más, lo cual la situaba en competencia directa con diversas instituciones educativas del Estado donde ya se impartían cursos de diseño.

Peor aún, la escuela se había ganado la fama de “conflictiva” pues la crisis ideológica e institucional de 1962 había trascendido. Los profesores y estudiantes que estaban en desacuerdo con los nuevos estatutos “antidemocráticos” la airearon en los ministerios, en la radio y en la prensa. Los problemas de la HfG llegaron hasta el semanario *Spiegel*: el 18 de marzo de 1963 publicó el editorial *Auf dem Kuhberg* donde se hacía una pregunta que ya estaba en el aire, esto es, si la HfG merecía ser subvencionada. La campaña tuvo efectos inmediatos sobre el parlamento del *land* de Baden-Württemberg –desde 1955 era la Administración que más dinero aportaba anualmente a la HfG–, pues los miembros del Partido Socialista Alemán (SPD) introdujeron una moción preguntando si tenía sentido continuar subvencionando a la HfG toda vez que se iban a crear tres nuevas escuelas técnicas superiores y a ampliar las siete existentes. La existencia de la HfG no se ponía en duda pero sí su independencia. Si recibía dinero público, debería ser controlada.

A finales del curso 1962-1963 una delegación de parlamentarios del gobierno del *land* realizó una visita a la HfG de Ulm con el fin de hacer una evaluación sobre el terreno de la calidad de la docencia y la gestión económica. Como resultado de las investigaciones, se redactaron una serie de informes que se entregaron al parlamento de Baden-Württemberg, el cual decidió continuar otorgando una subvención anual a través del Departamento de Educación y Arte. Éste hizo una serie de recomendaciones para mejorar el funcionamiento de la escuela y condicionaba la subvención a que en los estatutos se garantizara la igualdad laboral de los profesores contratados así como la separación organizativa del personal de la escuela del de la Fundación CSS.⁹⁷ Pero el director Otl Aicher consideró que estas imposiciones eran inaceptables porque iban en contra de la libertad académica que garantizaba la constitución alemana. Es más Aicher hizo unas arrogantes y desafortunadas declaraciones amenazando con independizar completamente la escuela mediante sistemas de financiación propios si el Gobierno del *land* continuaba con este tipo de injerencias.

A las presiones externas para la nacionalización y control de la HfG se sumó un enfrentamiento interno entre la fundación y la escuela que socavaría la armonía de la institución y sería uno de los ingredientes del desastre de 1968. A mediados de 1963 había empezado una disputa entre la escuela y el gerente de la fundación, Thorwald Risler. Éste opinaba que la fundación debía independizarse de la escuela ya que era el único instrumento legal para crear aquellos institutos que creyera convenientes con el fin de hacerse acreedora de las subvenciones públicas. Por el contrario, la escuela, representada por los profesores Aicher, Maldonado, Ohl y Zeischegg, opinaba que, con esta opción, se sacrificaba el espíritu fundacional del centro pues cuantas más subvenciones estatales se recibieran menor sería su independencia.

A partir de 1964 empezó un rosario de dimisiones y deserciones: en febrero de 1964 los tres miembros del consejo ejecutivo de la fundación Inge Scholl, Max Guther y Thorwald Risler, que a su vez era el gerente, presentaron su dimisión.⁹⁸ El 18 de junio 1964 Aicher renunció a su segunda reelección como director alegando motivos de salud y, en septiembre del mismo año, abandonó su famoso equipo de investigación en comunicación visual e-5. Sin embargo, continuó como profesor hasta 1966, año en que fue elegido para el proyecto gráfico de los Juegos Olímpicos de Munich 1972. Entonces dejó la escuela para dedicarse totalmente a su estudio de diseño. Con él, la HfG perdía al último de los tres fundadores y a uno de sus mejores líderes.

⁹⁷ Para evitar que la fundación pudiera ser un instrumento de poder independiente dentro de la escuela, los estatutos definían que, en su Consejo Asesor, figurara siempre un determinado número de profesores.

⁹⁸ Inge Scholl ya había abandonado la presidencia de la fundación el 12 de septiembre de 1962, con motivo de la amarga crisis entre científicos y diseñadores.

El abandono de Aicher había sido precedido en cierto modo por el de Hans Gugelot, el brillante director del equipo e-2 que realizó los mejores proyectos de diseño de producto de la HfG. En 1962 Gugelot había abandonado la docencia para dedicarse exclusivamente a los encargos del instituto. Éste fue adquiriendo tal grado de autonomía que el 31 de agosto de 1965 dejó de ser una entidad sin ánimo de lucro para convertirse en una empresa comercial.

El 25 de septiembre de 1964, después de la dimisión de Aicher, Tomás Maldonado fue elegido director. Fue una elección problemática pues casi no había profesores candidatos y Maldonado no era una persona demasiado bien vista por el Consejo de Administración de la Fundación CSS que alegó defectos de forma en las elecciones. El 30 septiembre de 1966, Maldonado dejó su trabajo en el equipo de investigación de diseño de producto e-6, —que había existido desde 1958— y nueve meses más tarde, en 30 de junio de 1967, terminó con su actividad docente y se fue de Ulm.

El 1 octubre de 1966 Herbert Ohl fue elegido nuevo director académico y su amarga tarea inmediata fue la de enfrentarse al cierre de algún departamento y al despido de los correspondientes profesores porque la situación económica empezaba a ser crítica.

En efecto, durante el bienio 1965-1967 se produjo un rápido deterioro en la administración y la economía de la fundación. Ésta tuvo que pedir un crédito rápido y caro para solventar sus problemas de liquidez. Por una parte, los delicados pilares económicos que la sostenían se hundían mientras que, por otra, las subvenciones federales se iban recortando a causa del progresivo abandono de las actividades de investigación que las justificaban.⁹⁹ Esto ocurría mientras el gasto fijo de la escuela se iba incrementando pues se había ampliado la plantilla de profesores y se procuraba aumentar los sueldos de los ya existentes pues seguían siendo muy inferiores en relación con los de las universidades públicas.

El gerente de la fundación CSS que sustituyó a Torwald Risler, Friedrich Rau, opinaba que la única opción de continuidad para la HfG era la nacionalización. Aunque en 1965 se había llegado por primera vez a la cifra ideal de 150 alumnos, ya había quedado totalmente claro que el importe de sus matrículas no servía para autofinanciar la escuela y que las previsiones de los fundadores habían sido del todo irreales. El presupuesto previsto para 1966 superaba en 460.000 marcos la cantidad viable y este problema sólo se podía resolver mediante un aumento rápido de las subvenciones públicas.

Pero el Gobierno Federal había encargado un informe sobre la HfG de Ulm a la Comisión Troeger cuyo fin era definir criterios de actuación para todas las instituciones educativas cofinanciadas por los gobiernos regionales. Siguiendo los consejos de esta comisión, el Gobierno federal anunció que, a partir de 1967, cancelaba la subvención anual a la HfG de Ulm y que ésta debería quedar en poder del Gobierno del *land*.

A consecuencia de ello era inevitable que los políticos del parlamento de Baden-Württemberg se enzarzaran en una disputa sobre el futuro de la HfG de Ulm. Toda vez que el centro ya no ingresaba dinero en concepto de investigación —los institutos de Aicher y Gugelot se habían cerrado en 1965— y que el Gobierno federal cancelaba la subvención anual, eran conscientes de que la supervivencia de la institución estaba en sus manos. Se trataba de un problema realmente espinoso. Los argumentos a favor de la continuidad ya no eran válidos porque, en

⁹⁹ La Asociación de Amigos de la HfG que aportaba dinero con sus cuotas, se desvinculó de la escuela cuando su presidente Thorwald Risler —que además era el gerente de la Fundación CSS— abandonó sus cargos.

1966, la HfG ya no era la única escuela de diseño –la disciplina ya se impartía en otras escuelas públicas– y sus vínculos con la industria se habían roto. Tenía, además, fama de ser un centro conflictivo donde las actividades de agitación política primaban sobre lo docente. Pero nadie quería llevar al cierre un centro que se había ganado un reconocido prestigio internacional. Tampoco tenía sentido cerrar escuelas de calidad para abrir otras nuevas. Una alternativa posible era la nacionalización.

Finalmente el Gobierno del *land* anunció que mantendría pero que no incrementaría el importe de la subvención anual. Para el gerente Friederich Rau esto era el fin de la escuela y presentó su dimisión en diciembre de 1966.

9.6. Agonía y derrumbamiento, 1966-1968

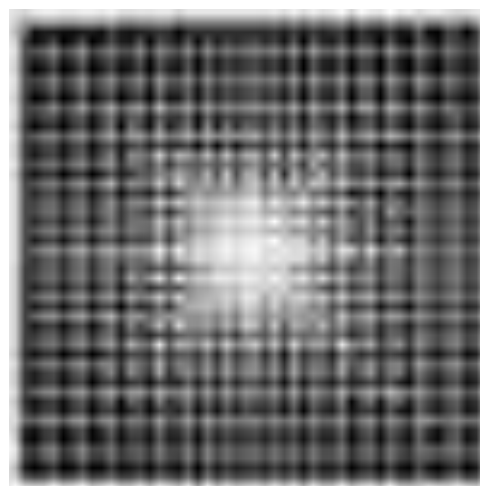
El final de la escuela fue tortuoso y complicado y el libro de René Spitz aporta tantos datos sobre la crisis que llevó a la clausura que se hace difícil realizar una síntesis.¹⁰⁰ Al llegar el curso 1967-1968, la situación económica era desesperada y la fundación CSS difundió un sucinto informe declarando que se encontraba en situación de insolvencia pues sobrevivía a base de créditos lo que aumentaba su endeudamiento. La noticia pilló desprevenida a la escuela pues, curiosamente, ni los profesores ni los alumnos habían sido conscientes hasta entonces de la gravedad de la situación porque las relaciones entre los docentes y la fundación se habían roto hacía tiempo. La fundación insistía en que el cierre de algunos departamentos era inevitable a lo que la escuela se opuso reclamando al Landtag el cobro por anticipado de 300.000 marcos de los 1,2 millones que debía recibir en los próximos años. Algunos políticos, como el representante del Departamento de economía del Land, Günther Boulanger, o el nuevo alcalde de Ulm, Hans Lorensen (CDU), se solidarizaron con la causa de la HfG pero el problema era que ésta se había convertido en un auténtico rompecabezas. Lo cierto es que los responsables del erario público no deseaban cerrar un centro de reconocido prestigio en el que habían invertido mucho dinero, pero tampoco estaban dispuestos a otorgar privilegios económicos sin ninguna contrapartida. El problema no sólo era que la fundación era insolvente sino que además era incapaz de actuar porque la escuela había perdido a sus fundadores y a sus principales cerebros, y los alumnos se encontraban en un estado de agitación permanente por lo que la calidad de la enseñanza se hallaba en entredicho.

En febrero de 1968 el ministro de educación y arte del *land* envió un informe al ministerio federal proponiendo la fusión de la HfG de Ulm con la Escuela de Ingeniería de Ulm. La propuesta era razonable pero levantó una campaña de protesta entre los estudiantes de tal envergadura que el proyecto tuvo que ser retirado. Los alumnos acusaban al ministerio de “asesinato” de la HfG veinticinco años después de que los nazis asesinaran a Hans y Sophie Scholl.

Los políticos no hicieron demasiado caso de las protestas estudiantiles y el ministro de educación del *land* Wilhem Hahn propuso la creación de una organización llamada “Escuela Estatal de Ingeniería de Ulm y Escuela Superior de Diseño de Ulm” con planes de estudios separados pero con administración única. La propuesta era razonable, generosa y viable. Si la HfG no la aceptaba, en lugar de hablar de “asesinato” habría que hablar de “suicidio”. En realidad esta última sería la vía que se elegiría ya que la escuela pretendía lo imposible en aquella época, a saber, una “nacionalización independiente”.

¹⁰⁰ SPITZ, René: “Herber Ohl: October 1966 through December 1968” en *Op. Cit.*, págs. 360-397.

La Fundación decidió disolverse como entidad patrocinadora de la HfG el 30 de septiembre de 1968 creyendo que la nacionalización sería inminente. La escuela quedaba así abandonada a su suerte y, aunque en el parlamento de Baden Württemberg gobernaba una mayoría de derechas, para evitar el “efecto Bauhaus” se decidió dotar de 900.000 marcos a la HfG para el curso 1968-1969 con carácter de ultimátum y con la condición de asociarse a la Universidad de Stuttgart con el fin de ofrecer un programa de postgrado.¹⁰¹ El director Herbert Ohl informó a la Universidad de Stuttgart que el plan era inviable, dada la situación de anarquía en la que se encontraba por entonces la HfG. En diciembre de 1968, después de un patético intento de inicio de curso con solo 35 alumnos, la escuela dejó de existir como institución educativa.¹⁰²



36. Operación espacial en un plano.
Profesor Herbert Kapitzki,
alumno Andrés Dimitri, curso 1967-1968.

Aunque los problemas económicos fueron cruciales en el fracaso de la HfG de Ulm, tampoco deben descartarse los motivos políticos pues se trataba de un centro “incómodo”. En realidad la escuela de diseño de Ulm no representaba ningún peligro para el sistema universitario, pero lo cierto es que sus ideas, el grado de participación de los estudiantes en la gestión académica y en la elección de los cargos iba muy por delante de lo habitual en las universidades públicas de la época. Y aunque la nacionalización hubiera supuesto una salida digna, los alumnos de la HfG –coetáneos de la revolución de Mayo de París de 1968– veían en cada intento de absorción estatal el fantasma de un creciente autoritarismo que ponía la democracia de su centro y, por extensión, de Alemania en peligro. Esta percepción, casi histérica, de que existía una confabulación de enemigos que querían cerrar la escuela impidió aprovechar las oportunidades y los diversos planes de salvación que el Gobierno del *land* había propuesto. De haberlo hecho la escuela hubiera sobrevivido, eso sí, sacrificando su independencia.

Por la escuela HfG de Ulm habían pasado 640, alumnos de los cuales, 220 se habían graduado en diseño de producto, 135 en comunicación visual, 127 en construcción, 23 en cine y 14 en ciencias de la información. Solamente el 15% de la población estudiantil eran mujeres.

9.7. La docencia y la investigación en el departamento de producto

De los cuatro departamentos propios de la HfG de Ulm, el de diseño de producto fue el que tuvo más alumnos y el que dio mayor prestigio a la institución. Sus profesores fijos fueron Max Bill, Gui Bonsiepe, Hans Gugelot, Georg Leowald, Herbert Lindinger, Tomás Maldonado y Walter Zeischegg.¹⁰³

¹⁰¹ Institucionalmente, el Gobierno del *land* no podía cerrar la escuela porque era un centro privado. La decisión del cierre de la escuela sólo podía tomarla la Fundación CSS.

¹⁰² Como el curso académico no tuvo lugar, paradójicamente el balance económico al cierre de 1968 fue positivo.

¹⁰³ Por motivos de extensión y especificidad no desarrollaré la docencia en el resto de departamentos. Ésta está bastante bien descrita en el libro de Lindinger.

Los estudiantes aprendían a diseñar objetos para el hogar y la oficina así como bienes de equipo (maquinaria) e instrumentos científicos. Pero la temática de los proyectos no abarcaba solamente al producto individual o aislado sino también a grupos de productos y, sobre todo, a los sistemas modulares. La lógica de la racionalidad implicaba que, por un lado, se inculcara a los alumnos la necesidad de integrar los factores funcionales, culturales, tecnológicos y económicos en el diseño pero, por otro, también se pretendía que éstos ingeniaran y determinaran ciertos patrones de uso y de consumo que fueran socialmente responsables.



37. Radiotocadiscos SK4 Braun, diseño de Hans Gugelot y Dieter Rams, 1954.

Más allá del Curso Básico, que fue obligatorio para todos los estudiantes desde 1953 hasta 1961 y cuya historia hemos narrado en los apartados anteriores, en los listados de asignaturas que aparecen en las publicaciones de la HfG se advierte el tono cientifista que impregnaba la docencia.¹⁰⁴ Durante el curso 1958-59, bajo el dominio de los profesores científicos, los estudiantes tenían las siguientes asignaturas comunes: Métodos de representación, Historia cultural del siglo XX, Matemáticas-física-química, Análisis operativo matemático, Metodología, Sociología, Derecho de patentes y Teoría de la ciencia, Ejercicios de metodología visual y taller eran las materias que tenían mayor carga lectiva.

Durante aquel mismo curso las asignaturas específicas para los alumnos de Diseño de Producto fueron Proyectos (Design), Fisiología aplicada, Seminario de historia, Teoría de la producción, Mecánica, Sociología, Materiales y técnicas básicas. Evidentemente la asignatura con mayor carga lectiva era la de Proyectos. Ocho años después, en el curso 1966-67, las asignaturas teóricas se inclinaban más hacia las ciencias sociales pero no habían dejado de tener importancia.

Las asignaturas específicas para Diseño de Producto eran: Teoría del diseño, Ergonomía, Sociología, Física técnica, Diseño técnico (Ciencia de los materiales y teoría de la construcción). Aquellas que tenían una mayor carga lectiva eran las prácticas o instrumentales: Proyectos de diseño, Maquetas y representación, y Geometría constructiva.

La cantidad y calidad de los proyectos realizados para empresas por los grupos de investigación dirigidos por Hans Gugelot (e2) y Walter Zeischegg (e3) es realmente impresionante y muy precoz sobre todo si tenemos en cuenta que en 1955, cuando las clases empezaron en el nuevo campus, ya llegaron los primeros encargos. En aquel mismo año, Braun AG se dirigió a la HfG de Ulm con el objetivo de replantear completamente la imagen de su empresa. En los grupos de investigación de Diseño de Producto se diseñaron los aparatos de sonido mientras que en los grupos de Comunicación Visual se diseñaron la imagen corporativa, la publicidad y los folletos, los stands y los escaparates.

¹⁰⁴ LINDINGER, Herbert (Ed.): "Statistics of teaching hours 1958-59" y "Statistics of teaching hours, 1966-67" en *Op. Cit.*, págs. 280-283.



38. Vajilla apilable TC-100. Proyecto de final de carrera del alumno Hans Roerich, 1959.

39. Máquina de coser Pfa FF. Diseño de Hans Gugelot y Herbert Lindinger, 1959.

Además de las radios, tocadiscos y primeros aparatos de Hi-fi para Braun, en la HfG de Ulm se diseñó el sistema de muebles M125 para Bofinger; una silla desmontable para Wilde & Spieth; una silla de contrachapado para Wilkhan; la vajilla de hostelería TC 100 para Thomas/ Rosenthal; una máquina de coser para Pfa FF, AG; una máquina de coser para Gritzner; un cenicero apilable para Helit; el sistema de almacenamiento de datos Unidata System para Alex Linder, GmbH; la máquina de escribir Tekne 3 para Olivetti; una maleta de plástico para Hanning y el helicóptero BO 105 para MBB. Los proyectos que estaban llamados a tener más impacto social fueron el proyector de diapositivas con carrusel circular para Kodak (1963), que todavía permanece en el mercado, y los vagones del metro de Hamburgo que fabricaría Hoffmann-Busch. Para la realización de este último proyecto se configuró un amplio equipo de profesores y alumnos y se puso especial esmero en la investigación de los aspectos ergonómicos, higiénicos y antivandálicos de los interiores. Éstos se revistieron con placas modulares de poliéster reforzado con fibra de vidrio en los que se integraban las ventanas y accesorios.¹⁰⁵

9.8. La ideología del plan de estudios y la conciencia crítica

Para el crítico e historiador de la arquitectura Kenneth Frampton, la HfG de Ulm fue la escuela de diseño más significativa de la segunda mitad del siglo XX, no tanto por los productos que diseñó, ni por los excelentes diseñadores que formó, sino por el extraordinario nivel de conciencia crítica que fue capaz de mantener en todo su trabajo cotidiano.¹⁰⁶

La escuela fue pionera, tanto por el desarrollo de los métodos de diseño con los que obtuvo notables resultados como por los debates que mantuvo a causa de su racionalidad dialéctica. A través de los artículos publicados en los 21 números de su revista *Ulm*, Frampton percibe que, contrariamente a la creencia más extendida, no existía una idea monolítica del diseño sino que ésta era el resultado del constante intercambio de opiniones. Las primeras declaraciones realizadas por Max Bill en 1953, año de la fundación del centro, daban a entender que la tarea de la HfG empezaba allí donde la Bauhaus la había dejado y que lo que había que hacer era extender la idea de arte desde los objetos hasta la construcción y el urbanismo:

¹⁰⁵ En el libro de Lindinger, no hay una relación exhaustiva de todos los encargos ejecutados pero a través de los abundantes créditos fotográficos se puede obtener bastante información.

¹⁰⁶ FRAMPTON, Kenneth: "The ideology of a Currículum" en LINDINGER, Herbert: *Op. Cit.*, págs. 130-145.

“Los fundadores de la Escuela de Ulm creen que el arte es la expresión más elevada de la vida humana y, por lo tanto, su objetivo es ayudar a que la vida se convierta en una obra de arte. Siguiendo el camino del memorable reto lanzado por Van de Velde hace 50 años, queremos decir “guerra a la fealdad” y la fealdad sólo se puede combatir con aquello que es intrínsecamente bueno... “bueno” porque es al mismo tiempo correcto y útil. Como heredera directa de la escuela de Van de Velde de Weimar, en la Bauhaus de Dessau se plantearon los mismos objetivos. Si en Ulm queremos ir más allá de lo que lo hizo Dessau es porque los requisitos de los tiempos de post-guerra reclaman la ampliación del plan de estudios. Por ejemplo queremos dar más importancia al diseño de los objetos corrientes de la vida cotidiana; impulsar tanto como sea posible el desarrollo del urbanismo y la planificación regional; y elevar el diseño visual a los estándares más elevados que permitan las tecnologías avanzadas.”¹⁰⁷

Hacia 1958, las declaraciones de la escuela habían cambiado totalmente de orientación. Ya no se hablaba del legado bauhausiano ni de la voluntad de extender la actividad artística hasta la planificación regional. Después de la dimisión de Bill y bajo el mandato de la dirección colegiada, el énfasis se ponía en la formación de diseñadores técnicamente cualificados en todas las áreas de la producción y la comunicación:

“La Hochschule für Gestaltung forma especialistas para dos tareas diferentes surgidas de la civilización técnica: el diseño de productos industriales (departamentos de diseño industrial y construcción); el diseño de los medios de comunicación visuales y verbales (departamentos de comunicación visual e información) [...] De este modo la escuela forma diseñadores para las industrias de bienes de consumo así como para los medios de comunicación actuales: prensa, cine, radiodifusión, televisión y publicidad. Estos diseñadores deben tener a su disposición el conocimiento técnico y científico necesario para colaborar en la industria de hoy en día. Al mismo tiempo deben captar y tener muy presente las consecuencias culturales y sociológicas de su trabajo”.¹⁰⁸

La desvinculación de la pedagogía de la Bauhaus también se hizo evidente en los talleres; ya no se pretendía hacer artesanía ni productos acabados, sólo se enseñaba la técnica del trabajo de confección de maquetas en madera, metal, escayola y la fotografía. Aunque el Curso Básico tuvo hasta 1961 alguna reminiscencia bauhausiana, no ocurría lo mismo con los tres grupos de asignaturas comunes para los cuatro departamentos impartidos en la HfG: el grupo de *historia socio-cultural*, un tema que no tenía lugar en la óptica visionaria de la Bauhaus; el grupo de la *investigación operativa*, que comprendía la teoría de conjuntos, la estadística y la programación lineal; el grupo de temas relacionados con la *teoría y la epistemología* de la ciencia que se dividía en teoría del comportamiento y teoría de las máquinas. Esta orientación pedagógica servía para estructurar el programa y proclamar públicamente la ideología de la escuela.

La ciencia y la metodología serían los instrumentos que garantizarían que la HfG de Ulm no terminara generando un estilo, como había hecho la Bauhaus. Se ha insistido mucho en que la HfG se creó para luchar contra la popularidad y la práctica del *styling* norteamericano entendido como mero revestimiento de productos. Pero había más estilos contra los que luchar: en 1955, en la República Federal Alemana, se hizo un estudio que demostraba que el 8% de los alemanes prefería el organicismo; el 60%, el renacimiento alemán y el 20% el estilo rústico.¹⁰⁹ Pero además durante los años sesenta en el mundo anglosajón emergía con fuerza el Pop-Art.

¹⁰⁷ Primer manifiesto de Max Bill como director de la HfG de Ulm. Citado por FRAMPTON, Kenneth: en LINDINGER, Herbert, *Op. Cit.* Pág. 132 (traducción del alemán del autor y del Inglés Isabel Campi).

¹⁰⁸ Fragmento de un artículo publicado en el número 1 de la revista *Ulm* (1958).

Citado por FRAMPTON, Kenneth en LINDINGER, Herbert: *Op. Cit.*, pág. 133.

¹⁰⁹ ERLHOFF, Michael: “Alone in Mainstream” en LINDINGER, Herbert: *Op. Cit.*, págs. 70-75.

El crítico de arte británico Reyner Banham, que visitó en algunas ocasiones la HfG de Ulm, quedó impresionado por el rígido sistema de “imperativos categóricos” con los que operaba la escuela y que la hacían impermeable a cualquier veleidad formalista cercana al kitsch, al *styling* o al Pop-Art.¹¹⁰ Tomás Maldonado se resistía mucho a aceptar aquellos estilos “desvergonzados” que los teóricos ingleses del arte defendían con argumentos populistas y consumistas. También rechazaba las teorías de Gregor Paulson sobre el *styling* cuando decía que el diseñador debía integrar el factor estético al “valor de uso” y no al “valor de cambio” tal y como defendía el marketing. Maldonado no quería dejarse seducir por el neoliberalismo ni por aquella especie de *neo-nueva objetividad* ya que estilo, producción y consumo planteaban cuestiones interrelacionadas entre sí tales como: ¿Bajo qué circunstancias la producción industrial sería capaz de liberarse de las demandas retóricas del marketing neo-kitsch? o ¿Cómo podemos determinar de modo racional el fenómeno del consumo en relación con las necesidades?

Aunque los detractores de la HfG la acusaron de generar un estilo de producto elitista que solamente era comprendido por un mercado minoritario, “El *look* Ulm no es más que un episodio brillante en la historia de la moda y el estilo” –afirmó el matemático y profesor Hors W.J. Rittel–¹¹¹, lo cierto es que en la HfG de Ulm se puso mucho empeño en entender los mecanismos de la sociedad de consumo con el fin de controlar sus excesos. Ahora bien como dijo Maldonado en 1958, el verdadero problema era que:

“Ni los psicoanalistas, ni los profesionales de la crítica de nuestra civilización han sido capaces de proporcionarnos una explicación plausible del fenómeno del consumo. Ni siquiera lo han logrado los marxistas. Uno de ellos, el filósofo francés, Henri Lefevre, escribió recientemente: por lo que se refiere al estudio científico de las relaciones de producción que afectan a la economía política... queda mucho campo para una investigación concreta de la apropiación: para una teoría de las necesidades”.¹¹²

Más allá de estas complejas cuestiones sobre el consumo, la HfG se esforzó también por encontrar una pedagogía que superara la tradicional oposición entre teoría y práctica en la enseñanza del diseño. Aunque la idea bauhausiana del “aprender haciendo” tenía aspectos positivos,¹¹³ los años cincuenta eran otros tiempos y había que encontrar el modo de superar el énfasis excesivamente literario de la tradición humanística. Según Maldonado la dicotomía entre teoría y práctica se podría resolver mediante el “operacionalismo científico” desarrollado por Anatol Rapoport y publicado en 1953 con el nombre de *Filosofía operacional*. El atractivo del método de Rapoport radicaba en su intento de proporcionar un sistema preciso, de base matemática, para la evaluación de cursos prácticos, poco habituales en la universidad. Rapoport escribía que “el operacionalismo es la filosofía de las acciones que se dirigen a obtener unos objetivos. Empieza con el análisis lógico pero lo trasciende relacionando este análisis con la sociedad”.¹¹⁴

De todas formas, el operacionalismo de Rapoport no servía para tratar de un modo adecuado el problema de la forma de modo que la escuela se fijó en los trabajos de Max Bense cuyos escritos acerca de la determinación de la necesidad estética aparecieron en su libro *Aesthetica* publicado en 1954. También se remitieron a los escritos de Charles Morris cuyos primeros

¹¹⁰ BANHAM, Reyner: “HfG Ulm in retrospect” en LINDINGER, Herbert: *Op. Cit.*, págs. 57-59.

¹¹¹ RITTEL, Hors: “The HfG legacy” en LINDINGER, Herbert: *Op. Cit.*, págs. 57-59.

¹¹² Citado por FRAMPTON, Kenneth en LINDINGER, Herbert: *Op. Cit.*, pág. 138.

¹¹³ De hecho esta teoría se basaba en los métodos de Hildebrant, Kerchensteiner, Montessori y Dewey.

¹¹⁴ FRAMPTON, Kenneth en LINDINGER, Herbert: *Op. Cit.*, pág. 139.

trabajos sobre semiótica aparecieron en las publicaciones de *Unified Science* a finales de los años treinta. Según Frampton, “operación” y “comunicación” eran los dos polos que iban a tener mayor papel en la evolución de la teoría del diseño en la escuela.¹¹⁵

En esta descripción de la ideología que inspiró el plan de estudios de la HfG no podía faltar la enseñanza de la metodología. A partir del cambio de dirección de 1957, la escuela empezó a adquirir una actitud más rigurosa en relación al proceso de diseño y su enseñanza. Es decir se estimulaba una aproximación lógica ante el problema de la creación de las formas elementales con el objetivo de transferirla luego a los distintos proyectos. La exploración de las formas elementales consistían en proyecciones de transformaciones tridimensionales, manipulaciones de retículas, elaboraciones y deformaciones de tramas, rotaciones de elipses centradas en tramas, o en el desarrollo de sólidos geométricos que, a partir de un módulo básico, pudieran ser combinados en secuencias diferentes. Estos ejercicios fueron fundamentales en el Departamento de Comunicación Visual donde se aplicaron al diseño de mapas de ferrocarriles metropolitanos, también en el Departamento de Construcción Industrializada, donde servían para toda clase de experimentos sobre arquitectura modular, combinación de paneles, diseño de nudos estructurales, etc.

La obsesión por encontrar argumentos objetivos en todas las fases y decisiones del proyecto desembocó en una especie de “metodolatría” cuya finalidad era eliminar cualquier elemento irracional o incontrolable del diseño. Pero las posturas ante la obsesión metodológica no eran homogéneas y ello determinó interminables controversias que a principios de los años sesenta, anunciaban el doloroso enfrentamiento entre diseñadores y metodologistas puros, cuya facción más extremista estaría representada por el profesor suizo Lucius Burkhard.

La tendencia hacia la objetivación absoluta del proceso creativo alimentó el peligroso anhelo por una metodología que proporcionara resultados perfectos y originales de modo automático. El resultado ya ha sido expuesto anteriormente: el plan de estudios llegó a una acumulación tal de asignaturas teóricas que fue indigerible para los estudiantes de tal modo que, después de la crisis de 1962 la escuela tendió a conferir un carácter más instrumental y menos doctrinario a la metodología.

9.9. Las contradicciones de la HfG

Según Michael Erlhoff, las contradicciones que llevarían a la HfG de Ulm a su fracaso final estaban presentes ya en sus orígenes.¹¹⁶ Pero hay que reconocer que como era una institución muy activa, tuvo el valor de enfrentarse a los conflictos. De hecho, como escuela de diseño tenía la responsabilidad de hacerlo y de encontrar soluciones positivas. Sin embargo, su dinamismo y el ejercicio constante de la conciencia crítica exacerbó y estimuló el estallido de conflictos internos que la sumieron en una discordia constante. Así por ejemplo, en sus comienzos, hubo la tendencia a identificarse con la Bauhaus como si ésta hubiera sido una institución modélica y libre de conflictos. Pero en las primeras publicaciones de Ulm ya se ponía en duda el relato histórico idealizado de la Bauhaus.¹¹⁷

¹¹⁵ *Ibid.*, pág. 141.

¹¹⁶ Ver los ensayos de ERLHOFF, Michael: “Between utopia and reaction”; “Ulm as a model of modernity”; “Alone in midstream”; “On contradiction”; “The constant and catastrophic end”; “Ulm not the end”; en LINDINGER, Herbert: *Op. Cit.*

¹¹⁷ ERLHOFF, Michael: “On contradiction” en LINDINGER, Herbert: *Op. Cit.*, pág. 173.

Hubo una fuente de conflicto, en un principio imprevisible, pero que al final tuvo un impacto decisivo en la historia de la HfG: la escuela fue fundada en un momento en que Alemania se encontraba política, ética y materialmente en ruinas de tal modo que la *Gestaltung* funcionalista aparecía histórica y moralmente como una disciplina necesaria. Pero cuando el centro se puso a funcionar, el modelo económico de Alemania Occidental ya estaba en marcha y fue acelerado por una precipitada estabilización política, la saturación de mercado y el conservadurismo. Para mantenerse en este contexto y al mismo tiempo ser fiel a su espíritu de responsabilidad social, la escuela de Ulm tuvo que cambiar, subirse a la ola del progreso y dejarse llevar por ella. Según Erlhoff, en un breve espacio de tiempo:

“La HfG se encontró en el núcleo de las contradicciones de la sociedad alemana industrializada – entre trabajo y capital, diseño y envoltorio, encargos públicos y marketing comercial, entre sabiduría y profanación. Se construían objetos pero enseguida éstos devenían mercancías. Y tratar de democratizar una sociedad mercantilizada mediante mercancías no era precisamente una buena opción. Esta particular contradicción fue aceptada y convertida en voluminosas teorías metodológicas”.¹¹⁸

Evidentemente una escuela de diseño no puede limitarse a teorizar, y como la HfG de Ulm necesitaba ingresos para autofinanciar su independencia –paradójicamente hipotecada por las generosas inyecciones de dinero público–, creó en sus exitosos institutos de investigación excelentes productos que iban a parar directamente al sistema de producción y explotación que tanto criticaban. Y en el momento en que algunos empresarios arriesgados se empezaron a interesar por la HfG, emergió claramente la idea de que el diseño es algo que estimula el consumo y, por lo tanto, la producción. Una manera de superar esta contradicción era reemplazar a los clientes privados por los servicios públicos que, en último término, parecían una fuente de ingresos más ética.

Pero a la larga nada pudo resolver el conflicto estructural entre diseño y ética social: había un foso insalvable entre la función social del diseño entendido como fuerza generadora y fenómeno cultural y su necesidad de mantenerse en el mercado. En otras palabras el centro se encontraba desgarrado entre sus demandas internas y las demandas que le imponía el mundo exterior.

El conflicto entre idealismo y pragmatismo se materializó en Ulm con inusitada vehemencia. La trayectoria de aquella mítica escuela de diseño puede interpretarse como resumen de todas las contradicciones que han afectado el diseño en el siglo XX y quizás por ello su historia es tan significativa.

9.10. Los profesionales de Ulm

Cuando la HfG de Ulm cerró sus puertas, los estudiantes volvieron a sus lugares de origen situados en 49 países diferentes. La internacionalidad de aquel centro significó un nuevo inicio ya que las enseñanzas de la HfG se extendieron por todo el mundo. Liberados del peso de la institución y devueltos al mundo real, los exalumnos de Ulm enseñaron con sus métodos en escuelas de diseño y en universidades, crearon nuevas empresas y estudios que se convirtieron en lugares de investigación. Según Michael Erlhoff: “En realidad fue el final oficial de Ulm lo que convirtió a Ulm en oficial.”¹¹⁹ Porqué fue a partir de entonces, cuando empezó el pro-

¹¹⁸ *Ibid.*, pág. 174.

¹¹⁹ ERLHOFF, Michael: “Ulm not the end” en LINDINGER, Herbert: *Op. Cit.*, pág. 227.

ceso de dispersión y diseminación, que se hizo evidente la calidad y el poder de las ideas y métodos de Ulm.

Sin entrar en la inútil discusión filosófica o taxonómica de qué fue aquello de Ulm que arraigó y aquello que no, de una cosa podemos estar seguros: de que Ulm fue absorbido como estilo –cualquiera que éste fuera– o como obsesión. Y aunque hoy somos mucho más humildes en relación a las posibilidades reales de las teorías funcionalistas para transformar el mundo, cuarenta años más tarde todavía podemos encontrar la huella de la HfG en el diseño de muchos productos de uso privado y colectivo y, sobre todo, en los servicios públicos para los que la escuela realizó investigaciones muy consistentes.¹²⁰

Aunque la HfG como institución pareció caer por un tiempo en el olvido, su legado empezó a ser recuperado hacia los años noventa del siglo XX cuando la modernidad empezó a ser materia de investigación histórica. Por suerte, la mayoría de profesores y alumnos de la HfG de Ulm estaban vivos en 1990 cuando Herbert Lindinger coordinó un libro publicado en inglés, con un gran número de ensayos redactados por profesores, alumnos e intelectuales que habían vivido en persona la ascensión y caída de aquella institución tan polémica. Actualmente, existe en Ulm un archivo histórico de la escuela¹²¹ y, desde el año 2007, en el Ulmer Museum (Museo de la ciudad de Ulm) existe una sala con una exposición permanente del centro.

10. La Cranbrook Academy of Art

Mientras que el debate sobre el plan de estudios constituía la máxima expresión tangible de la orientación pedagógica de las escuelas que hemos descrito, una de las mayores originalidades de la Cranbrook Academy of Art ha consistido siempre en no tener un plan docente estructurado de un modo convencional. Su orientación se basa en el principio del “aprender haciendo” en el contexto de una comunidad de personas creativas y maduras. Esta idea tan sencilla pero cuidadosamente desarrollada en un medio especialmente acogedor, convierte a este centro en una especie de vivero de excepcionales talentos que, desde 1924, hasta hoy aprenden mediante la práctica, el debate y el intercambio de ideas.

La lectura de las monografías sobre la que ha sido considerada como la mejor escuela de diseño de Estados Unidos, puede resultar un poco frustrante para los interesados en la programación de contenidos académicos ya que éstos no aparecen y lo que se describe suelen ser los méritos personales de los fundadores, instructores y alumnos graduados así como sus opiniones y debates sobre el diseño. Pero los resultados de su particular filosofía están a la vista ya que este centro ha sido capaz de generar corrientes de pensamiento y tendencias que han tenido una enorme repercusión internacional en el campo del diseño.

La historia de la Cranbrook Academy ha sido narrada en dos exposiciones que cuentan con su correspondiente catálogo. La primera, *Design in America. The Cranbrook Vision, 1925-1950*, realizada en 1980, daba cuenta del período que iba desde la fundación hasta su consagración internacional a principios de los años sesenta. La segunda, *Cranbrook Design. The New Discourse*, fue realizada en 1990 y trataba de la incorporación del pensamiento postmoderno al campo del diseño tal como tuvo lugar durante la década de los ochenta.¹²²

¹²⁰ *Ibid.*, pág. 228.

¹²¹ HfG Archiv: www.hfg-archiv.ulm.de [consulta: 11/08/2015].

¹²² VV. AA.: *Design in America. The Cranbrook Vision, 1925-1950*, Harry N. Abrams Inc. Publishers-The Detroit Institute of Arts-The Metropolitan Museum of Art, Nueva York/Detroit, 1983;

Entre medio quedan poco documentados los años sesenta y setenta que, al parecer, no fueron excesivamente brillantes. En cualquier caso ésta no es, como muchos de los centros descritos aquí, una escuela difunta, sino un centro pionero en una determinada manera de entender la enseñanza avanzada del diseño que ha demostrado ser notablemente efectiva y capaz de resistir el paso del tiempo.

La fundación de la comunidad de Cranbrook en Bloomfield Hills, en las afueras de Detroit, Michigan, fue el resultado del afortunado encuentro entre el rico editor de periódicos George Booth y el arquitecto finlandés Eliel Saarinen. Constituye en cierta manera la variante moderna de un antiguo sueño americano, a saber, el ensayo de una comunidad unida por un determinado credo y consagrada al principio de un elevado ideal. Pero mientras que los radicales experimentos de vida comunitaria ensayados en el Medio Oeste durante más de cien años habían tenido siempre un carácter religioso, lo que impulsaba este nuevo experimento en los años veinte eran el arte y el diseño.

De todos modos, Booth no se encontraba sólo en su voluntad de convertir el estado de Michigan en un centro artístico del mismo nivel que Nueva York o Boston. Las experiencias británicas de las *Arts & Crafts* y las enseñanzas de William Morris eran allá bien conocidas desde 1890, auspiciadas por una serie de imprentas y asociaciones estadounidenses que deseaban elevar la calidad estética de la producción industrial y salir del provincianismo. Al llegar los años veinte, las producciones del Jugendstil alemán, la Secession vienesa y las artes aplicadas escandinavas eran conocidas en el Medio Oeste ya que habían sido llevadas allí por los emigrantes y por las asociaciones de artistas.

Poco antes de la Primera Guerra Mundial la American Scandinavian Society, fundada en 1908, organizó una serie de exposiciones de arte escandinavo que visitaron Nueva York, Buffalo, Toledo, Chicago y Boston; en 1913, la Sociedad de las Arts & Crafts de Detroit patrocinó la organización de una exposición de la Sociedad Danesa de Artesanía. Por su parte el fundador de Cranbrook, George Booth, viajaba por Europa y estaba al corriente de las experiencias artísticas realizadas en Berlín, Viena, Darmstadt y Amsterdam. En 1922, en su periódico *Detroit News* se anunció una exposición del Wiener Werkstätte que tendría lugar a finales del año y en la que adquirió seis piezas para la colección del futuro centro educativo.

Por lo demás, en Estados Unidos empezaba a emerger la conciencia de que el futuro del diseño se jugaba en el terreno de la enseñanza. En 1922 apareció un exhaustivo estudio compilado por Charles R. Richards titulado *Art in Industry* en el que se constataba que el país más rico y productivo del mundo no podía enorgullecerse de la calidad de sus industrias artísticas, lo cual las situaba en una posición muy poco ventajosa de cara a la exportación.

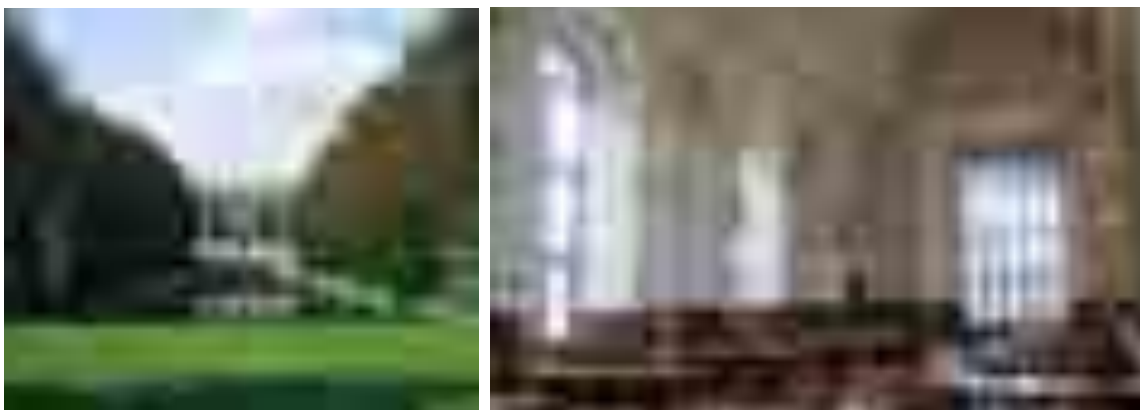


40. Vista aérea del complejo de Cranbrook en 1938.

En el informe de Richards, se examinaban los programas de 55 escuelas de artes aplicadas entre las que se encontraban el Maryland Institute (fundado en 1847), la Cooper Union (fundada en 1859), la Rhode Island School of Design (1877), el Pratt Institute (1887) y la California School of Arts & Crafts. Es interesante destacar que este documento dedicaba un capítulo entero a la enseñanza de las artes industriales en Alemania en el cual se mencionaba que, al llegar los años veinte, la instrucción en el espíritu de las *Arts & Crafts* no se detenía en los artistas ni en las aulas sino que influía de modo muy efectivo en la producción de las fábricas y los talleres.¹²³ Seguramente el estudio de Richards no pasó desapercibido en Detroit ya que en el plazo de dos años Booth ya había iniciado su ambicioso proyecto educativo.

Sin embargo, éste no sería en absoluto una copia de las vanguardistas experiencias alemanas sino más bien una sublimación del espíritu fundacional de las *Arts & Crafts* británicas y escandinavas. Como era la tónica en este tipo de proyectos, la reforma artística no se limitaba a la mejora del gusto del público sino que también aspiraba a la integración del arte en la vida cotidiana incorporando valores sociales en el mismo acto de la producción. La máxima expresión de este ideal era la comunidad de artistas trabajando en un entorno rural. El proyecto de George Booth consistía en crear un complejo educativo en una finca que poseía en las afueras de Detroit que incluyera un par de escuelas secundarias, un taller y una academia de arte. Era en cierto sentido una respuesta a esta demanda. En Cranbrook se educaría a jóvenes y a artistas, se producirían objetos de calidad y se ejemplificarían las posibilidades de una comunidad dedicada a la creación. La institución que coronaría el complejo sería la Academy of Art. Para Booth, el modelo pedagógico a seguir sería el de la Academia Americana de Roma (fundada en 1894) que tuvo la oportunidad de visitar durante un viaje a Italia realizado en 1922. Aquel centro brindaba a creadores norteamericanos avanzados la posibilidad de conocer Roma y Europa. Pero no era una escuela en el sentido convencional de la palabra ya que, como ocurría con la academia de Roma y la academia de España, en lugar de seguir un plan de estudios estricto, se invitaba a artistas e intelectuales de talento a trabajar con los instructores de una manera informal y creativa.

¹²³ CLARK, Robert Judson: "Cranbrook and the Search for the Twentieth Century Form" en VV. AA.: *Design in America. The Cranbrook Vision, 1925-1950*, pág. 26.



41. Jardines de la Cranbrook Academy of Art.

42. Eliel Saarinen: comedor de la Cranbrook Academy of Art, 1927-1928.

Para que tan altos objetivos se hicieran realidad, había que proporcionar un entorno muy acogedor y cuidadosamente planificado. Para ello Booth contrató los servicios del arquitecto finlandés Eliel Saarinen. En 1922, Saarinen, internacionalmente conocido por obras como la estación central de Helsinki y su casa-taller Hvitträsk, en Kirkkanummi (Helsinki), ganó el segundo premio en el concurso para el edificio del Chicago Tribune. Tras la muerte de su mecenas Julios Talberg y debido a las penurias de la postguerra, Saarinen comprendió que no podía mantener abierto por más tiempo un estudio de arquitectura en Finlandia y en 1923 viajó a Estados Unidos con el objetivo de encontrar trabajo y con la ilusión de crear un centro educativo que reuniera la arquitectura, las bellas artes y las artes aplicadas. La feliz confluencia entre las aspiraciones de Saarinen y las de Booth y su encuentro más bien casual,¹²⁴ determinó que, a partir de 1924, ambos hombres emprendieran una colaboración que se prolongaría el resto de sus vidas.

La construcción del complejo educativo de Cranbrook sería cuidadosamente planificado por ambos hombres y crecería de modo progresivo. El proyecto urbanístico se iniciaba con el trazado de varios ejes principales y muchos ejes secundarios. Los patios, un poco irregulares, se abrían hacia estanques o grandes vistas panorámicas y aunque por sus dimensiones el conjunto era grandioso, el efecto debería ser íntimo y recogido. Aunque los detalles del proyecto de Saarinen revelaban su origen escandinavo, en términos estilísticos el resultado de los primeros edificios se acercaba al Gothic Revival inglés que ya se había ensayado en los campus universitarios de Princeton y Yale. Pero en fases sucesivas se desarrollarían elementos más inspirados en la arquitectura americana tales como las “casas de la pradera” de Wright o los edificios más “wrightianos” de Peter Behrens realizados para el Gutehoffnungshütte en Oberhausen (Alemania 1921-1925). Dos de los últimos edificios, la Biblioteca y el Museo (1937-1942), se edificarían en un clasicismo abstracto de carácter Art Déco cuyo origen se halla en los primeros proyectos de Josef Hoffmann para el pabellón austriaco de la exposición de París de 1925. La conjunción entre el paisaje de la zona, la arquitectura de Eliel Saarinen y las esculturas de Carl Milles terminaría por configurar un complejo educativo cuyo objetivo primordial era invitar al goce de la creación y de la vida en común. Como puede intuirse los radicalismos del Movimiento Moderno quedaban muy alejados de aquel proyecto

¹²⁴ En 1923, Eliel Saarinen y George Booth fueron presentados por el hijo de este último, Henry, cuando cursaba estudios de arquitectura en la Universidad de Michigan. El proyecto de final de carrera del joven Booth trataba precisamente del diseño de una academia de arte.

10.1. La orientación pedagógica

La puesta en marcha del complejo de Cranbrook fue un proceso lento. En la constitución de la Fundación creada por George Booth en 1927, figuraba una escuela de artes y oficios anexa a una academia de arte. El objetivo era la creación de una institución que reuniera la enseñanza de las artes aplicadas y de las bellas artes. Finalmente ésta incluiría departamentos de arquitectura, diseño, decoración interior, dibujo, pintura, escultura, arte dramático, paisajismo, música y artesanía artística. Hacia 1930, Booth había planeado formar un equipo de cuatro artistas residentes –un arquitecto, un pintor, un escultor y un diseñador– que trabajarían en Cranbrook tutorizando y dando charlas a los estudiantes.

La filosofía educativa de Cranbrook raramente se puso por escrito ni se hizo pública mediante manifiestos de tal modo que los historiadores disponen de muy pocas fuentes documentales para estudiarla. Entre los papeles personales de George Booth, el historiador Robert Judson Clark encontró el texto de una declaración de intenciones realizada por Eliel Saarinen en 1931, un año antes de la apertura de la Academy.

“[El objetivo de la] Academia de Arte de Cranbrook... es el de proporcionar a estudiantes de talento y gran formación la oportunidad de continuar con sus estudios en un ambiente favorable bajo el liderazgo de artistas de máximo nivel...

No es una escuela de arte en el sentido habitual. *Es un lugar de trabajo para el arte creativo.* La idea que nos guía es la de tener artistas... que vivan en Cranbrook y que ejecuten aquí su trabajo. Estos artistas configuran el staff más o menos permanente del Consejo del Arte. Además de estos artistas tendremos artistas invitados de varios lugares de nuestro país o de países extranjeros que traerán frescor y nuevos impulsos a la vida artística de Cranbrook y que nos ayudaran a tener un conocimiento más rico y cercano de los movimientos contemporáneos en diversas facetas y lugares...

El arte creativo no puede ser enseñado por otros. Cada uno debe ser su propio profesor. Sin embargo el contacto con otros artistas y el debate entre ellos proporciona fuentes de inspiración...

Muchos creen que la Academy, con sus talleres artesanales trata de revivir el espíritu medieval de la artesanía para ir en contra de nuestra era de la máquina. Esto no es así. La idea principal no es desarrollar la artesanía, *sino el diseño.*

Las habilidades de los artesanos no sirven para nada si no se conoce la forma de nuestro tiempo. Lo primero y más importante es desarrollar un diseño adecuado que exprese nuestra vida contemporánea. Y si la forma está ahí, tiene poca importancia que usemos la mano del hombre o de la máquina. Ambos son necesarios.”¹²⁵

Con sus debidas actualizaciones el principio de Booth y Saarinen de la “autoenseñanza bajo un buen liderazgo” ha permanecido inalterable a lo largo de los años y es lo que ha dado personalidad a la Cranbrook Academy of Art. Desde el principio, el énfasis se puso en el entorno, las personas y la experiencia en lugar de los planes de estudio y los métodos.

¹²⁵ Las cursivas son del autor. Citado por CLARK, Robert J.: “Cranbrook and the Search for the Twentieth-Century form” en VV. AA.: *Design in America. The Cranbrook Vision, 1925-1950*, pág. 30.

De todos modos, la Academy pronto tuvo el problema de atraer a jóvenes artistas que se sintieran identificados con sus objetivos y que tuvieran un nivel de postgrado muy elevado por lo que en 1936 se creó una escuela preparatoria. También existía el problema de que los estudiantes reclamaban certificados de sus progresos por lo que hubo que instituir un cierto sistema de créditos. Los primeros títulos propios se otorgaron en 1943 y finalmente, en 1960, el centro obtuvo el reconocimiento de la North Central Association of Colleges and Schools.

10.2. Los talleres de Cranbrook

Los talleres de la Cranbrook Academy se organizaron de acuerdo con el espíritu artesano de las *Arts & Crafts* y, aunque se instituyeron un taller de escultura y uno de pintura, siempre se dio más importancia al de escultura ya que ésta se consideraba el corolario de la arquitectura y, por lo tanto, un arte aplicado. El taller de escultura tuvo como director durante veinte años el eminente escultor sueco Carl Milles cuyas obras estratégicamente situadas adornan todo el campus.¹²⁶

Durante su etapa, artesana los talleres de Cranbrook se gestionaron mediante un peculiar sistema. Los directores de la Academy buscaban artistas de excepcional talento para ocuparlos y una vez los habían encontrado les ofrecían un acuerdo económico consistente en la producción de piezas de encargo para decorar las instalaciones del campus, para la colección del museo o para la venta directa, además de unos honorarios por cada alumno tutorizado. Eso explica porque los profesores o “instructores” vivían y realizaban su propia obra dentro de Cranbrook y no en talleres externos. Por su parte, los alumnos cursaban, dentro de los talleres y bajo la tutela de los instructores, un promedio de dos años de investigación. Después de la guerra se menciona a menudo el nombre completo del trabajo de los estudiantes por lo que se deduce que, a partir de 1943, cuando se instituyeron los títulos, se exigió la redacción de una tesina.

George Booth tuvo especial interés en que se creara un taller de impresión y encuadernación en la Academy. En tanto que editor de periódicos, el mecenas de Cranbrook era un hombre interesado por las artes gráficas y hacia 1900, bajo los auspicios del *Detroit Evening News*, creó la Cranbrook Press cuyo modelo a seguir era la Kelmscott Press de William Morris. Parece ser que el mismo Booth contrató, en 1929, al eminente encuadernador de origen suizo Jean Eschmann. Aunque éste se quejaba de que los alumnos se tomaban las artes del libro como un entretenimiento y no como una opción profesional, el taller produjo algunas obras excelentes. Como otros muchos, este taller tuvo que cerrar en 1933 a causa de los problemas económicos derivados de la Gran Depresión.¹²⁷

Booth puso también especial empeño en la creación de un taller de metales. Su abuelo había sido artesano del cobre y su condición de mecenas y coleccionista de objetos de platería y orfebrería le habían hecho internacionalmente famoso. En 1927, Booth consiguió que el artista del metal Arthur Nevill Kirk dejara Londres para ir Estados Unidos con el fin de trabajar en la Detroit Society of Arts and Crafts. En 1929 logró que éste se instalara en Cranbrook para dirigir el taller de platería. Durante su estancia en la Academy, Kirk realizó muchos encargos de arte sacro en un estilo bastante indefinido y algo más ornamental que el de las *Arts & Crafts*

¹²⁶ MARTER, Joan: “Sculpture and Painting” en VV. AA.: *Design in America. The Cranbrook Vision, 1925-1950*, págs. 237-265.

¹²⁷ FARMER, J. David: “Metalwork and bookbinding” en VV. AA.: *Design in America. The Cranbrook Vision, 1925-1950*, págs. 145-171.

británicas. Con el fin de completar el proyecto arquitectónico del campus de Cranbrook el propio Eliel Saarinen diseñó piezas en el taller de metales tales como rejas, cancelos, una cúpula, lámparas, cubiertos y algunos pequeños objetos personales. Este taller también tuvo que cerrar en 1933 a causa de la crisis económica pero se reabrió en 1937 cuando Harry Bertoia aceptó el ofrecimiento de ocupar el cargo de director. Durante los años treinta se produjo un cambio de mentalidad en Estados Unidos en el sentido de que el diseño debía orientarse hacia la producción de objetos seriados de precio asequible en lugar de proponer piezas únicas para el culto religioso o el coleccionismo. Aunque el taller sólo permaneció cinco años abierto, pues tuvo que cerrar en 1947 a causa de las restricciones de la guerra, Bertoia le confirió un carácter definitivamente moderno y vanguardista.¹²⁸

Cuando se estaba proyectando el complejo educativo de Cranbrook, se puso especial cuidado en el diseño de los muebles y complementos. Como no había talleres que produjeran las cortinas, tapices y alfombras de la calidad artística que Saarinen y Booth deseaban para su magno proyecto se pensó en diseñarlos en Estados Unidos y producirlos en Finlandia. Pero la esposa de Saarinen, que se había formado como artista y había vivido la experiencia de Hvitträsk, propuso que se creara un taller en Cranbrook que produjera todos los textiles para decorar los interiores del campus. De modo que, en 1928, Loja Saarinen creó un taller que llevaba su propio nombre. Con los años, llegó a tener treinta telares.



43. Taller textil de Loja Saarinen, ca.1929.

Durante el primer año y con la ayuda de doce tejedores se completaron todos los tejidos y alfombras que se necesitaban para la escuela de Kingswood que, dentro del complejo educativo de Cranbrook, se dedicaba a la formación de muchachas. El laborioso taller de Loja Saarinen propició de inmediato la creación de un departamento de textiles dentro de la Academy en el que la hija mayor de los Saarinen, Eva Lisa (Pipsan), enseñó diseño de vestuario y de textiles

¹²⁸ *Ibid.*

para la decoración.¹²⁹ Su madre tuvo la habilidad de atraer hacia Cranbrook a un nutrido grupo de tejedoras suecas de entre las cuales Maja Anderson Wirde ocuparía el cargo de instructora del departamento hasta 1933 cuando la mayoría de talleres fueron cerrados a causa de la crisis económica.¹³⁰ En 1937 el Departamento textil reabrió con la artista finlandesa Marianne Strengell que permaneció en él hasta 1961.¹³¹

Aunque George Booth se interesaba también por la cerámica y coleccionaba piezas, en los planes iniciales de la Cranbrook Academy no se contemplaba la creación de un taller de esta técnica artística. De hecho, no se instituyó un taller de cerámica hasta 1938 y éste no alcanzó la madurez hasta los años posteriores a la guerra. Aunque desde 1931 se impartían cursos de alfarería, la instrucción más formal no se inició hasta que se pudo contratar a un profesor residente. El primero fue el afamado ceramista Waylande Gregory cuya estancia no fue demasiado positiva. El segundo fue la artista finlandesa Maija Grotell quien permaneció al frente del taller desde 1938 hasta 1966. El taller de cerámica de Cranbrook no evolucionó como el de la Bauhaus hacia el diseño de piezas industriales pero ello no significa que no experimentara importantes cambios. Al principio se consideraba que la cerámica era un complemento de la arquitectura por lo que la producción de taller era de carácter escultórico. Sin embargo, la presencia y el trabajo de Grotell hicieron que el programa de Cranbrook derivara hacia la “estética del vaso” de modo que la cerámica se convirtió en un medio de expresión autónomo, técnicamente riguroso y muy apreciado por los alumnos que veían en él una manera de experimentar directamente con el volumen, el color y la textura.¹³²

El departamento de diseño fue establecido en 1936 designándose a William W. Comstock como instructor. De todas formas, la enseñanza se desarrollaba bajo la supervisión directa de Eliel Saarinen. Charles Eames ocupó el cargo de instructor de diseño desde 1939 hasta 1941. Dada su proximidad con Detroit, meca de la industria automovilística, se hicieron planes para incorporar el diseño de automoción pero, por desgracia, éstos no llegaron a buen puerto. Sin embargo, en Cranbrook crecía la preocupación por el diseño de producto por lo que en septiembre de 1941 se contrató a Walter Baermann, un prestigioso diseñador industrial de origen alemán que hasta entonces había sido director de la California Graduate School of Design en Pasadena.

Baermann vino a ocupar la plaza que Charles Eames dejó vacante en 1941 y a ponerse al frente del recién creado Departamento de Diseño Industrial. A petición de Saarinen, Baermann realizó un informe sobre el futuro de Cranbrook. El nuevo profesor consideraba que el prestigio de la Academy se basaba demasiado en el brillo de sus personalidades y en el nivel de postgrado por lo que, de acuerdo con su mentalidad germánica, aconsejó el desarrollo de un programa educativo más estructurado así como ofrecer el nivel de grado con un plan de

¹²⁹ Pipsan Saarinen estudió diseño en Helsinki antes de que su familia se trasladara a Michigan en 1923. Después de amueblar algunos interiores de su padre empezó a dar clases de diseño de mobiliario en la Cranbrook Academy. En 1926 se casó con el arquitecto J. Robert F. Swanson con quien trabajó para la introducción de una línea de mobiliario funcional y flexible para la Johnson Furniture Company. Pipsan Swanson también diseñó tejidos estampados, lámparas y objetos de metal.

Su obra más relevante son las cristalerías que diseñó para la U.S. Glass Company de Ohio. Ver: KIRKHAM, Pat (Ed.): *Women Designers in the USA, 1900-2000. Diversity and Difference*, Bard Graduate Center for Studies in Decorative Arts y Yale University Press, Nueva York/New Haven/Londres, 2001.

¹³⁰ No obstante el taller Loja Saarinen continuó produciendo hasta que ella se jubiló en 1942.

¹³¹ MAYER TURMAN, Christa C.: “Textiles” en

VV. AA.: *Design in America. The Cranbrook Vision, 1925-1950*, págs. 173-211.

¹³² EIDELBERG, Martin: “Ceramics” en *Ibid.*, págs. 213-235.

estudios específico. Incluso propuso la creación de un nuevo centro para principiantes. Ninguno de estos planes se llevaría a la práctica, entre otras cosas porque al año siguiente su contrato no fue renovado y el eminente Baermann se fue a Washington a colaborar con la Oficina de Defensa Civil.

Desde su creación, el departamento de diseño ha atraído a un grupo muy diversificado de estudiantes, tanto por su procedencia, ya que vienen de países de todo el mundo, como por su previa formación, que puede ir desde el diseño gráfico, el diseño industrial, el diseño de interiores, la arquitectura y la ingeniería hasta la artesanía y las bellas artes. El departamento de diseño siempre ha tenido una filosofía interdisciplinar de tal modo que los alumnos pueden intervenir indistintamente en proyectos de diseño de producto, de diseño gráfico, mobiliario o interiores. Con los años, este departamento se ha dividido en el departamento 2D que se ocupa del diseño gráfico y la comunicación visual y el departamento 3D dedicado al diseño de producto, mobiliario e interiores. Los estudiantes llegan a Cranbrook con una orientación clara que desarrollarán durante dos años de lecturas recomendadas y trabajo intensivo en el taller. Siguiendo la filosofía fundacional del centro no hay un programa de clases estructurado y lo que se potencia es el desarrollo del lenguaje personal del alumno. Desde siempre, los estudiantes de la Academy han negado que exista un “estilo Cranbrook” pero lo que sí existe es una manera específica de trabajar

10.3. La primera edad de oro: una reunión de talentos

A finales de los años treinta, una vez superada la crisis económica de los años de la Gran Depresión, la Cranbrook Academy entró en una de sus edades de oro, no tanto por su programa educativo, por lo demás sumamente inconcreto, sino por la reunión de talentos que en ella se dio y por los resultados que obtuvo. El equipo del curso 1940-1941, justo antes de la Segunda Guerra Mundial, estaba formado por: Eliel Saarinen, presidente y director del departamento de arquitectura y diseño; Zoltan Sepeshy director del departamento de pintura; Carl Milles, director del departamento de escultura; Harry Bertoina, instructor del metal; Charles Eames, instructor de diseño; Marshall Fredericks instructor de modelado; Maija Grotell, instructora de cerámica y alfarería; Wallace Mitchell instructor de pintura y dibujo; Eero Saarinen, asistente en el departamento de arquitectura; Loja Saarinen “encargada” del departamento de tejeduría (porque no era oficialmente profesora) y Marianne Strengell instructora de tejeduría.

Este equipo de instructores era internacional pues en él dominaban los escandinavos y sólo había tres norteamericanos. Ello levantó ciertas suspicacias entre los *outsiders* que acusaban a la Academy de propiciar una “mentalidad monástica” y cerrada, lo cual no era cierto ya que el grupo de profesores residentes fue muy cambiante y a él había que sumar además una impresionante lista de profesores invitados que acudían año tras año a impartir los cursos de verano.

La Segunda Guerra Mundial, lógicamente produjo muchas alteraciones en la vida de Cranbrook. Faltaban materiales, el ritmo de las clases decreció y muchos estudiantes fueron enviados al frente dejando plazas vacantes que ocupaban personas de los alrededores que acudían gratuitamente a recibir lecciones informales de pintura. La escuela pudo sobrevivir durante aquellos difíciles tiempos gracias a alguna ayuda federal.

Hacia el final de la guerra, Eliel Saarinen consideró que había llegado a la edad de jubilarse. Su dimisión fue aceptada en 1946 y su lugar fue ocupado por Zoltan Sepeshy que recibió aquel mismo año el título de director y, en 1959, el de presidente. Parece ser que la gestión de Sepeshy no fue especialmente brillante.

En 1949 falleció George Booth y al año siguiente lo hizo Eiel Saarinen. Juntos habían creado de la nada un centro artístico cuyos principios de flexibilidad y diversidad permanecerían inalterados hasta nuestros días.

10.4. “El círculo de Cranbrook”

Aunque en los inicios de la Cranbrook Academy of Art hubo pocos alumnos estudiando formalmente diseño de interiores y mobiliario, a finales de los años treinta apareció en el escenario una segunda generación de instructores y alumnos cuya influencia en el diseño contemporáneo iba a ser muy poderosa.

Para el arquitecto y fundador Eiel Saarinen, los interiores y el mobiliario eran una parte indisoluble de la arquitectura en la cual más que la forma, lo importante era la unidad de concepto. Esta filosofía enseñada en la escuela y en su propio taller de arquitectura demostró ser muy efectiva para un grupo de jóvenes diseñadores que se disponían a investigar lo que podríamos considerar la versión americana de la modernidad.

Los muebles e interiores que Eiel Saarinen diseñó en los años veinte para los interiores de Cranbrook se caracterizaban por una simbiosis entre el lujo y la exquisitez francesa del Art Déco filtrada por el rigor de la secesión vienesa. Pero hacia 1934, después del desastre de la Gran Depresión, lo que se imponía en el campo del diseño de mobiliario eran la austeridad y la seriación. En aquel mismo año el Metropolitan Museum de Nueva York organizó la exposición *Contemporary Industrial Art* para la cual diseñadores como William Lescaze, Donald Deskey, Raymond Loewy y Russell Wright crearon interiores muy estilizados y modernos en los que los motivos ornamentales fueron totalmente eliminados.

Antes de la guerra se conocieron en la Cranbrook Academy y empezaron a trabajar juntos los instructores Eero Saarinen, Charles Eames, Harry Bertoina y las alumnas Ray Kaiser y Florence Schuster. Aquellos jóvenes diseñadores, llamados “el círculo de Cranbrook” estaban al corriente de los movimientos de arte de vanguardia y de las tendencias mencionadas en el mobiliario y fue precisamente en aquella comunidad de estudio y creación donde iban a formular una aproximación al diseño radicalmente nueva basada en la idea de lo orgánico.

Eero Saarinen aprendió de su padre la idea de la *Weltanschauung*, es decir, que el diseño debe responder a una cosmovisión y estar en consonancia con el arte de su época, por lo que su obra iba a ser substancialmente distinta de la de su progenitor. El joven Saarinen estudió escultura en París, arquitectura en la universidad de Yale y trabajó dos años en Finlandia donde conoció a Alvar Aalto. Cuando regresó a Estados Unidos colaboró con Walter Gropius y con el diseñador industrial Norman Bel Geddes, considerado el padre del *Streamline*. En 1937 empezó a trabajar en el taller de arquitectura de su padre. Aunque estuvo siempre estrechamente vinculado a la comunidad de Cranbrook sólo trabajó como asistente en el Departamento de Arquitectura de la Academy entre 1939 y 1941. En general prefirió su carrera profesional a la docencia.

Por su parte, Charles Eames estudió arquitectura en la Washington University de San Louis compaginando sus estudios con trabajos en diversas empresas donde se familiarizó con la fabricación de productos. En 1938, a la edad de 31 años y con una carrera más bien académica a sus espaldas obtuvo una beca para estudiar en la Cranbrook Academy donde su obra experimentó una rápida metamorfosis al entrar en contacto con la modernidad y con la variedad de técnicas que le ofrecían los talleres. Al año de estar allí solicitó trabajar como instructor y em-

pezó a colaborar con el taller de arquitectura de los Saarinen donde aprendió la importancia de la unidad del concepto. Además de su aprendizaje en Cranbrook, Eames iba durante los fines de semana a Chicago para conversar con Moholy-Nagy, antiguo director del Curso Preliminar de la Bauhaus y defensor de la causa racional en el campo del diseño. En la Academy Eames conoció también a su futura segunda esposa y colaboradora de por vida, Ray Kaiser.

En 1939, Eames y Saarinen trabajaron juntos por primera vez en el diseño y montaje de una exposición sobre la obra de los instructores de Cranbrook. Durante el curso siguiente, 1940-1941, ambos se presentaron al concurso *Organic Design in Home Furnishings* que organizó el MoMA y en el que ganaron dos primeros premios por una serie de asientos, armarios modulares, sofá y mesa.¹³³ Esta competición se contempla hoy como el claro antecedente del diseño orgánico que iba a triunfar internacionalmente en los años cincuenta. La aportación radicalmente nueva de Eames y Saarinen respecto a sus antecesores en el diseño de asientos –Le Corbusier, Marcel Breuer, Mies van der Rohe y Alvar Aalto– fue la de curvar la madera en dos direcciones creando la impresión de una fina cáscara soportada por una ligera base. Como dijo Saarinen algo más tarde: “Nuevos materiales y técnicas nos han dado grandes oportunidades para crear cáscaras estructurales de contrachapado, plástico y metal... Así, la forma deviene un problema escultórico y no un problema cubista o constructivista,”¹³⁴ en alusión a los debates que tuvieron lugar en la Bauhaus.



44. Ray y Charles Eames; 45. Harry Bertoya.

El proyecto más importante del concurso del MoMA sobre la forma orgánica fue una silla y un sillón con una estructura en forma de cáscara de contrachapado de madera moldeada, forrada de espuma y posteriormente tapizada. Una tipología que causaría furor en los años cincuenta.

Ray Kaiser llegó a Cranbrook en 1940 y estudió allí unos pocos meses. Con anterioridad, había estudiado arte en la Bennet School de Nueva York, pintura con Hans Hofmann y fue fundadora del activo grupo American Abstract Artists cuya obra no era demasiado bien vista por el MoMA. Kayser diseñaba unas originales esculturas en línea con el surrealismo abstracto en las que demostraba un dominio absoluto del contrachapado de madera que Charles Eames

¹³³ Además de Saarinen y Eames se presentaron también otros tres alumnos de Cranbrook: Benjamin Baldwin, Harry Beese y Ralph Rapson.

¹³⁴ SAARINEN, Aline B.: *Eero Saarinen on His Work*, New Haven/London, 1962, pág. 66. Citado por MILLER, R. Craig: “Interior Design and Furniture” en VV. AA. *Design in America. The Cranbrook Vision, 1925-1950*.

utilizaría en el diseño de muebles. En 1941, ambos contrajeron matrimonio e instalaron su estudio en California iniciando así una de las carreras más brillantes del diseño norteamericano. Lo que fue extraordinario en la trayectoria de los Eames fue la amplitud de sus intereses y su infinita curiosidad que les llevó a hacer incursiones en el campo del urbanismo, la arquitectura, los interiores, el mobiliario, los juguetes, la escenografía para teatro y cine, películas, exposiciones y diseño gráfico.



46. Florence Knoll y Eero Saarinen.

Florence Schust se quedó huérfana siendo niña y fue enviada a la Kingswood School de Cranbrook donde estableció una estrecha relación con la familia Saarinen quien pronto detectó su talento para el diseño. Entre 1934 y 1939 alternó sus estudios en la Cranbrook Academy con estudios de arquitectura en la Universidad de Columbia y en la Architectural Association de Londres. Con el estallido de la guerra regresó a Estados Unidos. Durante el invierno de 1939 trabajó en Cambridge, Massachusetts, con Marcel Breuer y con Walter Gropius, y, en 1941, se graduó como arquitecta en el Illinois Institute of Technology donde tuvo como mentor a Ludwig Mies van der Rohe. Ella siempre reconoció que de los Saarinen había aprendido la idea del “diseño total” y de Mies van der Rohe la idea de la “gran clarificación”, la importancia de la yuxtaposición así como el cuidado en los detalles y acabados.

En 1943, Florence Schust entró a trabajar en el departamento de diseño de interiores, llamada Planning Unit, de la empresa de muebles de Hans Knoll con quien contraería matrimonio en 1946. La mezcla entre el talento para los negocios de Hans y el talento para la creación de Florence llevaron a la empresa Knoll Associates a la cima del diseño de mobiliario para oficinas hasta el punto de que el “Knoll look” terminaría por convertirse en el paradigma del di-

seño interior americano más exclusivo de los años cincuenta y sesenta. En 1955 Hans Knoll falleció y Florence ocupó el cargo de presidenta de la corporación. Aunque Florence Knoll siempre afirmó que era diseñadora de interiores, lo cierto es que casi la mitad de los muebles de la empresa fueron diseñados por ella. Sus muebles no eran, técnicamente hablando, innovadores como los de los esposos Eames, ni escultóricos como los de Saarinen. Sin embargo eran muy “arquitectónicos” y minimalistas y siempre tendían al perfeccionamiento de tipologías existentes sobre todo por lo que se refiere a los tejidos, sistemas de relleno y cosido. Para las bases de las butacas, sustituyó la madera por un fino tubo cuadrado cromado que evocaba el rigor de los edificios de Mies van der Rohe.

Eero Saarinen comenzó a colaborar con la empresa Knoll Associates hacia 1943. En 1946 diseñó el modelo *Womb* que no se fabricó hasta 1949. Esta innovadora butaca fue la primera que utilizaba el poliéster reforzado con fibra de vidrio en lugar de contrachapado para sostener una estructura en forma de cáscara que luego iba recubierta de espuma y forrada de tapicería con dibujo de piel de vaca. Lo último que diseñó para esta empresa fue la serie *Pedestal* o *Tulip* (1955-57) compuesta por una mesa y una silla con el asiento de plástico blanco soportada por un pie de aluminio fundido, también pintado de blanco. Aunque su sueño era realizarla toda de plástico y de una sola pieza eso no fue técnicamente posible y el diseñador hizo de su problema virtud de tal modo que la solución del pedestal central de aluminio confería a la serie un interesante carácter escultórico.

Nacido en Italia pero formado en Estados Unidos, Harry Bertoia fue aceptado como instructor de la Cranbrook Academy en 1937. Gracias a sus excelentes conocimientos en las técnicas del metal se reanudó la enseñanza en el taller de metales, cerrado por falta de recursos. Durante cinco años, Bertoia produjo joyas y objetos de sobremesa y se dedicó a la enseñanza pero en 1942 el taller tuvo que volver a cerrar a causa de la guerra. En 1943 Bertoia se fue a trabajar a California donde colaboró con el estudio de los Eames. En 1950 estableció su propio estudio de diseño en Bally, Pennsylvania, realizando proyectos para Knoll Associates entre los que destaca su serie de asientos *Diamond* realizada a base de una estructura de finas varillas soldadas de tal modo que parecen una tela metálica moldeada y suspendida en el aire.

El llamado “círculo de Cranbrook” se dispersó en 1941 a causa de la guerra. A pesar de que su estancia en la Academy fue desigual, su trabajo allí fue especialmente intenso y sus relaciones profesionales y de amistad se prolongarían a lo largo de los años influyendo notablemente en el diseño de mobiliario y de interiores de los años cincuenta en Europa donde fueron muy conocidos a través de las exposiciones de diseño americano del Plan Marshall.

10.5. La segunda edad de oro y la semántica del producto

Hacia los años ochenta, bajo la dirección de Catherine McCoy y Michael McCoy los departamentos de diseño de la Cranbrook Academy entraron en una segunda edad de oro ya que lideraron de modo indiscutible la construcción del discurso postmoderno en el diseño.¹³⁵

Hay escuelas que se ocupan preferentemente de formar a diseñadores que se ajusten a las demandas del mercado de trabajo, en cambio, en Cranbrook se ha dedicado siempre mucha energía al desarrollo de un marco teórico. A principios de los años ochenta esto dio como re-

¹³⁵ Ver ALDERSEY-WILLIAMS, Hugh, et al.: *Cranbrook Design. The New Discourse*, Rizzoli, Nueva York, 1990.

sultado la elaboración de propuestas muy rupturistas y bien argumentadas que fueron tachadas de peligrosas en tanto que representaban un desafío al *statu quo* del diseño.

Según los McCoy, a finales de los años setenta el diseño había llegado a una situación de parálisis ya que no hacía más que repetir los estilemas y tics del “modernismo” legitimado por el Estilo Internacional y la HfG de Ulm. La creatividad se veía coartada por la aplicación de un riguroso canon minimalista elaborado en Europa hacía muchos años y que, a pesar de tener el funcionalismo por enseña, terminaba por generar objetos fríos y dudosamente prácticos. En el campo del diseño gráfico se trataba de superar las estrecheces del racionalismo suizo –obsesionado por la claridad, la utilización de la retícula y la letra de palo seco– mediante la utilización de la ironía, las capas, el juego sintáctico, las formas vernáculas y la composición tipográfica pre-moderna.¹³⁶

A principios de los ochenta, los experimentos gráficos de Cranbrook tuvieron un inmediato éxito internacional de tal modo que prácticamente se convirtieron en un estilo codificado. Sin embargo los estudiantes se propusieron superar lo que parecía un experimento meramente formal acudiendo a la teoría literaria francesa post-estructuralista y a la crítica postmoderna del arte que, entre otras cosas, enfatizaban la construcción de significado que se produce entre el espectador y el objeto gráfico con una cierta independencia de lo que el diseñador disponga. Es decir, en el campo de la transacción visual se produce un efecto que es paralelo a la transacción verbal. Según McCoy:

“Trabajando a partir de la teorías lingüísticas de la semiótica, pero rechazando la fe en la transmisión de significado predecible, estas ideas empezaron a tener un fuerte impacto en el trabajo de los estudiantes de diseño gráfico. Nuevos experimentos exploraron la relación entre texto e imagen y entre el proceso de lectura y el de visión mediante textos e imágenes destinados a ser leídos en detalle”.¹³⁷

En el campo del diseño tridimensional – mobiliario, diseño interior y productos– también hubo un acercamiento a las teorías de la semiótica, la lingüística post-estructural proponiendo el uso de la analogía y la metáfora para llevar al diseño más allá de su circunstancia inmediata. En el campo del mobiliario, esto significó experimentar con nuevas estrategias tales como replantear su tradicional papel de mediador entre el cuerpo humano y el espacio, tratarlo como una pequeña arquitectura o mirar hacia su historia en tanto que depositaria de la memoria colectiva.

En el ámbito del diseño de producto fue donde tuvieron lugar las mayores innovaciones. Las teorías funcionalistas defendían la importancia de las funciones físicas y estructurales de los productos argumentando que el desempeño adecuado de su cometido es su mayor atributo de belleza. El ornamento y la metáfora quedaban así totalmente eliminados del programa del diseño moderno. Negarle a los objetos su componente decorativa y simbólica equivalía a privarlos de dos elementos que habían sido fundamentales en toda su historia. Por una parte, quizás habría que preguntarse por la pertinencia de esta amputación. Por la otra aparecía en el escenario una parafernalia de objetos cuyas prestaciones ya no eran el resultado de su funcionamiento mecánico sino de sus componentes electrónicos. El paradigma moderno estaba estrechamente relacionado con una revolución industrial basada en la mecanización pero con el advenimiento de la electrónica este paradigma quedaba obsoleto. Ahora las minúsculas válvulas transistorizadas, los circuitos y los microchips pueden colocarse de cualquier modo dentro de la

¹³⁶ MCCOY, Catherine y Michael: “The New Discourse” en Aldersey-Williams, Hugh, et al.: *Op. Cit.* págs. 14-19.

¹³⁷ *Ibid.*, pág. 17.

carcasa por lo que ésta ya no está obligada a representar en el exterior la disposición interior de sus elementos constitutivos. Lo que el usuario percibe en un objeto electrónico es un conjunto bastante complicado de prestaciones que carecen de entidad física. El diseño de aburridas “cajas tecnológicas” que habían propuesto los primeros fabricantes de electrónica –en su mayoría alemanes y japoneses– había conducido a un cierto rechazo por parte de los usuarios.

En Cranbrook pensaron que además de comprender adecuadamente el funcionamiento de la parafernalia electrónica –contestadores automáticos, fax, ordenadores, televisores, microondas– el usuario debería desarrollar un sentimiento positivo hacia ella mediante el recurso de lo simbólico. La salida de este laberinto podía encontrarse estudiando las posibilidades de la “semántica del producto”. Se trataba de buscar las esencias y las cualidades arquetípicas del producto investigando la esencia del artefacto. Una primera estrategia podía consistir en la investigación de su iconografía. Van Hong Tsai diseñó en 1986 una tostadora cuya carcasa tenía la forma de dos rebanadas de pan con un grabado en relieve que representaba de modo iconográfico las ondas eléctricas. La forma resultante explicaba sin equívocos que por medio del calor el pan se convertía en tostada.



47. Lisa Krohn: prototipo de contestador automático, 1987.

48. Paul Montgomery: prototipo de deshumidificador, 1987.

La “semántica del producto” no es un *look* o un estilo, sino una filosofía del diseño que defiende que los productos –sobre todo los electrónicos– deben parecer lo que hacen. Es decir, su forma debe significar o sugerir de manera más o menos figurativa cuál es su uso. Esta aproximación metafórica fue rápidamente adoptada en el mobiliario porque formaba parte de su historia. En cambio era más problemática en los *gadgets* electrónicos porque carecían de cualquier tradición y porque, en los años setenta se empeñaban en adoptar la forma de la misteriosa “caja tecnológica”. Lisa Krohn y Tucker Viemeister de Smart Design, diseñaron en 1987 un contestador automático que, tomando como referencia la idea de los mensajes escritos, adoptaba la forma de una agenda de sobremesa en la que al pasar cada página se activaba y se explicaba una función determinada. De este modo el usuario se ahorraba la engorrosa lectura del manual de instrucciones.

La semántica del producto o diseño metafórico, fue acogida con gran entusiasmo por la comunidad internacional del diseño que vio en ella una escapatoria a los estrechos límites

que había impuesto la doctrina del funcionalismo. Además del elemento simbólico en el terreno estrictamente, formal aparecieron líneas seductoras allí donde antes había líneas y ángulos rectos o curvas de compás; los colores neutros dejaban paso a los colores brillantes y las superficies lisas daban paso a las superficies texturadas.

Sin embargo, como ocurría en el caso del diseño gráfico, había el peligro de que la semántica del producto fuera divulgada como un estilo cuando en realidad no lo era ya que se trataba de un dispositivo teórico para investigar la construcción del significado.¹³⁸ Así que, en Cranbrook, se propusieron llevar el debate un poco más allá proponiendo cuestiones de mayor calado. La semántica del producto tomó una nueva dirección alimentada por la filosofía francesa post-estructuralista no propuesta en términos de teoría literaria sino en los términos que entienden los diseñadores, eso es, se trataba de extender los llamados “factores humanos” –el programa funcional–, de lo físico y lo fisiológico a lo cultural.¹³⁹ La idea era que la forma podía todavía seguir a la función. La diferencia era que en Cranbrook la psicología y la cultura también se consideraban funciones.



49. Alen Hori: cartel para una exposición sobre la tipografía como discurso, 1989.

Del filósofo francés Jean Baudrillard, se tomaron las ideas de “la cultura del objeto” y “la función del signo” en relación con los objetos en un intento por explicar cómo los diseños son cómplices de la creación de los mitos domésticos por parte de sus propietarios.¹⁴⁰ Sin embargo las teorías de Baudrillard tenían un fundamento marxista lo que no era muy bienvenido en un centro que no cuestionaba las virtudes de la economía de mercado.

La adición de significado en los productos de la tecnología electrónica se hizo conscientemente pero para juzgar el grado en que el significado podía o debería ser introducido como acto deliberado de diseño se buscó inspiración en la filosofía conocida como fenomenología. Maurice Merleau-Ponty sostiene que cualquier intento de investigar la conciencia –en este caso la dimensión racional del diseño– fracasará si desatiende la contribución de uno mismo –la dimensión intuitiva del diseño.¹⁴¹ Por lo tanto, la intención del diseñador de crear un producto, por el mero hecho de su creación, ya implica una expresión de sí mismo. Los fenomenólogos prefieren que nos enfrentemos a la realidad de las cosas tal y como aparecen ante nosotros antes que a sus complicadas verdades internas. Que la tecnología sea cada vez más insondable es una buena noticia para los usuarios, porque no tienen por qué comprender el

¹³⁸ Sobre la deconstrucción en el diseño gráfico ver PELTA, Raquel: “La visión deconstructiva” en *Diseñar hoy, Temas contemporáneos de diseño gráfico (1998-2003)*, Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México, 2004, págs. 45-49.

¹³⁹ Ver el artículo: ALDERSEY-WILLIAMS, Hugh: “The manierist of microelectronics” en ALDERSEY-WILLIAMS, et al. págs. 22-26.

¹⁴⁰ *Ibid.*, pág. 22.

¹⁴¹ Autor de *Fenomenología de la percepción*, Ed. Península, Barcelona, 1975 [1ª edición: París, 1945].

funcionamiento de la parafernalia electrónica, pero también para los diseñadores que desean humanizar los productos de dicha tecnología. De todos modos, las dificultades que presenta la fenomenología para aceptar el progreso científico actual no conduce a predecir que sea una buena herramienta teórica para el diseño ya que los diseñadores deberán siempre comprender las nuevas tecnologías que surgen de la ciencia.¹⁴² Así por ejemplo, Peter Stahis diseñó un televisor para colocar al lado de la cama cuya pantalla permanecía oculta pero que al tocarla se giraba, se dirigía al espectador y se ponía en marcha. Aunque la forma del televisor no recurría a la metáfora fácil del gato acurrucado junto a la cama sí que, en cambio, hacía una alusión directa a la domesticidad.

Aldersey-Williams concluye que durante los años ochenta la investigación de los fundamentos filosóficos del diseño en Cranbrook evolucionó progresivamente desde lo iconográfico hasta lo metafórico y, desde allí, hasta lo fenomenológico. Ésta fue una progresión lógica en una comunidad de diseñadores deseosos de insuflar significado a los objetos de la nueva era tecnológica mediante una exploración inédita que no cayera en la trivialidad.

Muchos de los experimentos de los alumnos en aquella época eran inviables desde un punto de vista técnico o comercial pero ello no impidió que empresas como Philips, Bang & Olufsen, Dictaphone o Apple Computer se interesaran por ellos en la medida que buscaban alternativas al hermetismo de las “cajas tecnológicas” que hasta entonces invadían el mercado. El discurso alternativo de la “tecnología amiga” que en adelante se propuso al usuario se originó en buena parte en Cranbrook.

La Academy of Art de Cranbrook es un poco difícil de ubicar dentro del esquema evolutivo descrito por Buchanan al principio de este capítulo. En sus orígenes, a finales de los años veinte, podía parecer un centro poco progresista puesto que se inspiraba en las tradiciones artesanas de las *Arts & Crafts* gestadas en el siglo XIX. Esto la situaría en el primer nivel o nivel de oficio bastante por detrás de algunas equivalentes europeas, como la Bauhaus, la escuela de Frankfurt o el Instituto Reimann de Berlín, por aquella época ya muy comprometidas con los movimientos de vanguardia y el desarrollo profesional del diseño. Pero por el hecho de que sólo aceptara estudiantes de nivel avanzado cuya tarea era la investigación podría considerarse un centro situado en el tercer nivel. De hecho, una vez superadas las penurias de la Gran Depresión y de la Segunda Guerra Mundial, la producción de Cranbrook empezó a ser extraordinariamente innovadora. No tanto desde el punto de vista disciplinar, como lo fue la HfG de Ulm, sino desde el punto de vista estético. Esto no tiene nada de particular puesto que uno de los pocos objetivos declarados de Cranbrook es el compromiso del alumno con la investigación de un lenguaje personal sólidamente argumentado. Así, mientras que el empeño de Ulm fue dotar al diseño de un fundamento científico, en Cranbrook el empeño ha consistido en dotarlo de fundamentos estéticos acordes con el espíritu de cada época.

Por otra parte, no es del todo apropiado comparar la Academy de Cranbrook con la Bauhaus. Ni siquiera en sus orígenes. El mérito de la Bauhaus, o de los VhKUTEMAS de Moscú, fue la creación de un método propedéutico, es decir, la definición de las materias y ejercicios correspondientes al nivel de iniciación al diseño reunidos en el llamado Curso Básico o Curso Preliminar. Esta metodología es su mayor legado y permanece hasta nuestros días pero sería redundante y se hace innecesaria en los centros de nivel avanzado, dedicados a la investigación, donde el alumno ya posee una formación específica y accede con una edad y un grado de autonomía personal mucho mayor.

¹⁴² ALDERSEY-WILLIAMS, Hugh: *Ibíd.*, pág. 25.

11. Conclusión

Históricamente, hemos visto como la formación en diseño tuvo que inventarse a sí misma rompiendo y cuestionando varias tradiciones establecidas: en primer lugar, la enseñanza de las Bellas Artes basadas en la historia y la copia de modelos; en segundo lugar la enseñanza de los oficios basada en el virtuosismo manual, y la ejecución en el taller de piezas magistrales y, en tercer lugar, la arquitectura orientada a la construcción monumental y el dominio de los repertorios decorativos.

La lógica productiva podría hacer pensar que las escuelas de diseño deberían haber sido siempre fundadas y financiadas por la industria cuyo objetivo sería formar trabajadores en función del proceso industrial. Curiosamente a larga ello no ha sido así. Si en algún momento hemos tenido noticia de algunas, como la que creó el Gremio de Fabricantes Textiles de Sabadell o las Government Schools of Design británicas no parece que progresaran demasiado hacia el siglo XX. Quizás los alumnos las percibían como una continuación de la fábrica y de su jornada laboral y ello, a la larga, pudo haber frenado su continuidad. También puede ser que las industrias dejaran de prestarles su apoyo cuando entraron en situaciones de crisis y reconversión.

Siguiendo con la definición de diseño según la cual éste es un movimiento cultural que hace una crítica del entorno material y aspira a modernizarlo, todo parece indicar que, en su inmensa mayoría las escuelas de diseño que han triunfado y se han mitificado no fueron promovidas y creadas por la industria sino por diseñadores, intelectuales y activistas, formando una parte esencial de este movimiento. Uno de sus objetivos fundamentales, en las diferentes etapas del siglo XX, ha sido responder con eficacia a las demandas de la industria y de la sociedad de la comunicación, pero no exclusivamente.

Las escuelas de diseño no se han configurado como meros canales de transmisión de conocimientos sino que han representado auténticos foros de debate, lugares de síntesis entre conocimiento y creación, espacios de reflexión sobre la definición misma de diseño y la misión de los profesionales. Hasta el punto de que a veces parece que han ido por delante de su época, anticipando lo que la industria y la sociedad iban a solicitar. Esta afirmación no es descabellada en el momento actual en que la investigación que se hace en las universidades se dedica precisamente a dibujar escenarios de futuro que ni siquiera el marketing es capaz de prever.

Indudablemente, las escuelas han tenido un papel fundamental en la creación de la identidad de los diseñadores, que no se conciben a sí mismos como meros ejecutores de la parte creativa de un proceso industrial, sino como auténticos agentes del cambio social. Esta condición de agentes del cambio, que a veces ha adquirido tintes utópicos, es algo a lo que la mayoría de futuros diseñadores aspiran y a lo que las escuelas han querido responder.

El reto que se plantea actualmente en la enseñanza del diseño es la capacidad de realizar investigación a nivel universitario. Hasta hace relativamente poco en Alemania, Gran Bretaña o España muchas escuelas de diseño eran superiores pero no universitarias. Por ejemplo la HfG de Ulm era una escuela técnica superior, una *Fachhochschule*, pero no se encontraba encuadrada dentro de la universidad. La normalización y homologación de los estudios de grado, postgrado y doctorado en todo el mundo ha hecho que la enseñanza del diseño haya dado un salto cualitativo importante. Ahora se plantea adoptar un carácter más científico en el sentido de que la ciencia es capaz de producir acuerdo sobre la validez de los resultados en diferentes culturas, en diferentes épocas y entre observadores muy dispares. La ventaja de la ciencia es que tiende a promover el consenso universal sobre campos muy amplios.