

Las escuelas de artes y oficios como pioneras de una educación democrática y emancipadora

Mariona Masgrau-Juanola¹; Débora da Rocha-Gaspar²

Recibido: 5 de julio de 2020 / Aceptado: 11 de noviembre de 2020

Resumen. Esta investigación, sobre historia de la educación artística, se centra en la labor democrática de las escuelas de artes y oficios y sus interrelaciones con la educación general. Se analizan los orígenes de las Escuelas de Artes y Oficios de Barcelona entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, principalmente de la Escola Gratuïta de Disseny de Barcelona, y la influencia de los movimientos artísticos europeos contemporáneos, como las *Arts and Crafts*, el Modernismo y el Novecentismo. A partir de una metodología descriptiva-interpretativa, se pone de relieve que la misión de estas instituciones iba más allá de la formación artística y laboral, ya que fueron las primeras en proporcionar una educación democrática integral fuera de la escuela pública, ejerciendo un papel relevante en la alfabetización y el acceso a la cultura por parte de toda la ciudadanía. Con ello, se anticipaban a las propuestas democráticas que poco más tarde definirían John Dewey, Paolo Freire y William Morris, entre otros, y que defendían la necesidad de facilitar una cualificación holística y adecuada a la clase obrera. Los resultados derivan de la documentación escrita y fotográfica de distintos archivos locales y nacionales, de entrevistas a directores y ex-alumnos de estas instituciones y la consulta bibliográfica especializada.

Palabras clave: Educación artística; dibujo; escuelas de artes y oficios; educación democrática; estudios de género.

[en] The schools of arts and crafts as pioneers of a democratic and emancipatory education

Abstract. This article is the result of a research on history of arts education focused on the democratic work of arts and crafts schools and their interrelationships with general education. The origins of the Barcelona Schools of Arts and Crafts, from the end of the 19th century to the beginning of the 20th century, mainly the Free School of Design, as well as their influences from contemporary European artistic movements, such as the Arts and Crafts, Modernism and Noucentism. Based on a descriptive-interpretive methodology, we underline that the mission of these institutions went far beyond artistic and job training, since they were the first to provide a holistic democratic education, together with public schools, playing a relevant role in literacy and access to culture for all citizens. With this, they anticipated the democratic proposals that John Dewey, Paolo Freire and William Morris, among others, would define some years later, that stood out the need to provide a holistic and proper qualification to the working class. The results presented here derive from written documentation and photographs

¹ Universidad de Girona (España)
E-mail: mariona.masgrau@udg.edu
<https://orcid.org/0000-0002-0255-6286>

² Universidad de Girona (España)
E-mail: debora.darocha@udg.edu
<https://orcid.org/0000-0002-6147-9241>

from different local and national archives, interviews to directors, alumni of these institutions, and specialized literature.

Keywords: Art education; drawing; arts and crafts schools; democratic education; gender studies.

Sumario: 1. Introducción: la extensión de la educación desde planteamientos democráticos. 2. Metodología de la investigación. 3. El contexto social de inicios del siglo XX: hacia una educación obligatoria. 4. La Escola Gratuïta de Disseny de Barcelona y la creación de nuevos centros educativos afines. 5. La influencia de los movimientos artísticos europeos. 6. Toma de decisiones en la dirección de los centros: una doble formación artística y técnica. 7. Formación y perspectiva de género. 8. Conclusiones. Referencias.

Cómo citar: Masgrau-Juanola, M.; Da Rocha-Gaspar, D. (2021) Las escuelas de artes y oficios como pioneras de una educación democrática y emancipadora. *Arte, Individuo y Sociedad* 33(2), 605-620.

1. Introducción: la extensión de la educación desde planteamientos democráticos

Democracy and Education, de John Dewey (1916)³, ha sido una de las obras más importantes de la pedagogía del siglo XX y su lectura, más de cien años después, sigue siendo muy estimulante: destaca el autor que la educación es un proceso social y que al haber muchas clases de sociedades, es preciso redefinir los términos *educación* y *sociedad* en cada contexto. Nos recuerda también que en la construcción de una sociedad democrática no puede haber barreras que priven la libre comunicación ni el intercambio de experiencias entre individuos:

Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control social y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden. (Dewey, 1971, p. 91)

Puesto que la educación es un proceso social, y las sociedades se organizan de maneras muy distintas, la crítica educativa y la concreción curricular conllevan de modo inherente un ideal de sociedad. Los criterios de Dewey para valorar formas de vida sociales son: (i) el grado en que los intereses de un grupo son compartidos por todos los miembros de la misma sociedad y (ii) la plenitud y la libertad con que un determinado grupo puede actuar con los demás. En otras palabras, una sociedad indeseable es aquella que pone barreras interna y externamente al libre intercambio y a la comunicación de la experiencia.

Dewey definió la educación democrática como una opción pedagógica que se compromete tanto con la promoción de los contenidos culturales entre todas las clases sociales, como con sus sistemas de organización y diseminación que, evidentemente, no pueden ser unilaterales, sino que deben ser cooperativos y participativos. Evidenció que la educación es una modalidad de acción política, ya que en sus discursos se transmiten valores éticos y morales y también se reflexiona de manera crítica sobre cuestiones económicas, sociales y culturales. De ella depende la evolución de las

³ La primera traducción al castellano se editó en tres volúmenes durante los años 1926-27 en Espasa Calpe.

sociedades y su gestión es determinante para favorecer a unos u otros sectores o bien ser inclusiva y ecuatoria. Buscó en el método experimental, que gradualmente se extendería entre todas las ciencias, un procedimiento reflexivo para resolver tanto los problemas científicos como los morales que conllevaban la reorganización del trabajo industrial y la consolidación de la democracia.

En los momentos actuales, en que abogamos por una educación competencial y maleable a las transformaciones sociales, las aportaciones de Dewey nos sirven para repensar los orígenes de nuestra educación democrática, y nos advierten del peligro de supeditarla a intereses sociales y económicos. Algunos de los autores en los que ha ejercido una mayor influencia -como Sidney Hook (1902-1989), Benjamin Barber (1939-2017), o Richard Bernstein (1932-) (citado por Catalán, 2009, p. 1)- han clasificado los postulados de Dewey de *participativos*, pero también de *radicales* o *socialistas*. Son también muy relevantes las interpretaciones de la obra de Dewey que han hecho Hannah Arendt, Jürgen Habermas, Hans-Georg Gadamer, Jacques Derrida o Richard Rorty; sus lecturas desde planteamientos posmodernos sirvieron para revitalizarla, tanto por los encuentros como por los desencuentros entre unos y otros autores: Arendt (1989), como Dewey, defendió políticas de mejora de las escuelas (re)afirmando que debían concebirse como un lugar de aprendizaje integral y el núcleo de proyectos y de programas particulares participativos y con sentido permanente. Por otro lado, Habermas (1999) coincide en muchos aspectos con los postulados de Dewey, aunque el filósofo alemán pone el acento en la teoría de la comunicación. Gadamer (1996), a pesar de tener grandes diferencias con Dewey, a raíz de sus planteamientos hermenéuticos y pragmáticos, llega a importantes acuerdos con él. En el caso de Derrida (1992), defensor máximo de la deconstrucción, coincide con Dewey en rechazar la metafísica y en la inevitable apertura a la alteridad y el respeto a todo tipo de diferencias entre las personas. Rorty (1982 y 1991) ya puede situarse en un neopragmatismo: el autor apuesta por focalizar en el lenguaje, en lugar de hacerlo en la experiencia, como Dewey o Gadamer.

La lectura de Paolo Freire (1921-1997) también es crucial para tener una mirada crítica y retrospectiva sobre las relaciones entre educación, política y ciudadanía. Su obra es determinante a la hora de prestigiar una educación profesionalizadora, orientada a la inserción laboral y que vehicule una práctica formativa. En *Pedagogia do oprimido*⁴ declara: “Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar de humanismo y negar a los hombres es una mentira.” (Freire, 1968, p. 88). Es conocida su reivindicación de la condición dialógica de la educación y su concepción de la práctica educativa como un modo de intervención y transformación del mundo. Su dedicación y reflexión en torno a la alfabetización crítica y liberadora, dirigida fundamentalmente a adultos, consolidaron un ideario pedagógico de referencia.

La preocupación de Dewey y Freire por una educación accesible y vinculada a la práctica profesional coincide con la labor de las escuelas de artes y oficios, centros destinados a preparar personas para encajar de manera adecuada en el nuevo mundo laboral que se abría a principios del siglo XX. Eran los inicios de la llamada sociedad del bienestar en que la producción de bienes de consumo de todo tipo empieza a tomar fuerza. En nuestro contexto, las escuelas de artes y oficios, con sus distintos nombres e idiosincrasias, constituyeron el primer eslabón hacia una educación democrática, comprometida con la sociedad y sobretudo para las personas

⁴ Traducido en 1970 por Jorge Mellado y publicado en México, editorial Siglo Veintiuno.

más vulnerables; fueron también una puerta de entrada a la creación artística para muchos de sus alumnos. Esta es la hipótesis de esta investigación, que se justificará a continuación.

Asimismo, nos proponemos contribuir a los estudios historiográficos sobre las escuelas de artes y oficios y su periodo de máxima efervescencia, dando una visión de conjunto y multidisciplinar, puesto que la mayoría de publicaciones son monográficas (de un determinado centro o de un tema o disciplina en concreto). Estos estudios focalizados son muy necesarios para reflejar adecuadamente las distintas situaciones docentes, políticas y sociales de estas instituciones pero también es necesario llenar el vacío de contar con una visión de conjunto, que ponga de relieve el abasto del fenómeno, y lo resigneifique.

2. Metodología de la investigación

Situamos y definimos nuestra investigación dentro de la metodología cualitativa basada en un enfoque descriptivo-interpretativo. La relación descripción-interpretación que defendemos en esta contribución es análoga a la relación observación-teoría (conjetura) planteada por Popper (1962), por la cual la descripción se vincula más a la observación y se considera más objetiva que la interpretación. El enfoque narrativo en la historia de la educación artística nos parece también fundamental para entender los logros y las carencias de nuestro sistema educativo actual y elaborar los objetivos de futuro.

Asimismo, el enfoque historiográfico y narrativo (Goodson, 2003; Bolívar, 1998), está presente, revisando determinados hechos de la historia de la educación artística que, desde una mirada actual, adquieren nuevos significados. Por ello, hemos dividido la investigación en los siguientes pasos —focalización, documentación, descripción e interpretación— que sistematizamos a continuación. El objetivo principal es diáfano: hacer emerger las contribuciones de las escuelas de artes y oficios como pioneras y creadoras de un paradigma de educación democrática en la sociedad española.



Figura 1. Síntesis y sistematización de la metodología de investigación.

Autoría propia.

3. El contexto social de inicios del siglo XX: hacia una educación obligatoria

La descripción contextual es básica en una investigación como la que planteamos; por ello, la iniciamos a partir de la abolición de los gremios, entre 1870 y 1890, y la implantación en España de la educación general gratuita, que se produjeron en paralelo a mediados del siglo XIX: el proceso comenzó a partir de 1857, cuando se promulgó la *Ley de Instrucción Pública* que dio paso a la escolarización obligatoria elemental. Esta ley fue firmada por Claudio Moyano y Samaniego (1809-1890) el 9 de setiembre de dicho año y se ha popularizado como la «Ley Moyano»: estableció una educación obligatoria de los seis a los doce años que debía ser gratuita para quien no pudiera sufragarla. De esta manera, la implantación de los estudios gratuitos y públicos fue transformando paulatinamente la vida de la gente, tanto los hábitos culturales como la preparación profesional. Antes de que se reconocieran esos derechos, si se pertenecía a una clase social baja, era muy difícil o prácticamente imposible escoger una profesión por vocación; una gran mayoría de jóvenes acataba lo que sus antecesores estipulaban y seguían un camino muy determinado por el lugar de nacimiento, el barrio y la familia. Para poder revertir estos condicionantes, hacía falta mucha ayuda. En este sentido, las escuelas de artes y oficios representaron un andamio imprescindible para el proceso de realización personal de los ciudadanos, puesto que les dotaron de más libertad de acción y facilitaron seguir una vocación. Esta obertura de posibilidades sería aún más trascendente en el caso de las mujeres, puesto que la formación profesional les ofrecía una cierta independencia económica respecto a sus maridos o hacía posible la subsistencia sin necesidad de contraer matrimonio.

La Ley Moyano surgió en un contexto en el que los porcentajes reales de alfabetización eran muy bajos (no llegaban al 20% de la población) y, sin duda, desencadenó una gran revolución social, puesto que no existía conciencia social sobre las ventajas de la formación académica básica o profesionalizadora, ni de la necesidad de aumentarla o especializarla. A pesar de que, en líneas generales, no era percibida como una necesidad, un reducto de pedagogos progresistas sí que entendió su trascendencia e hizo suya esta causa. En este sentido, destacaron figuras como Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), creador de importantes proyectos desde Madrid, como el de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), el Museo Pedagógico Nacional (1882-1941), la Junta para Ampliación de Estudios (1907-1938), la Residencia de Estudiantes (1910-1939) o las Colonias Escolares. Con estas iniciativas, se estableció una buena conexión con Cataluña, donde Alexandre Galí (1886-1969) i Eugeni d'Ors (1881-1954) crearon también importantes instituciones educativas. Asimismo, muchos miembros de las clases dirigentes tenían la certeza de que no era necesario proveer de conocimientos a la clase trabajadora. Los órganos de gobierno no tenían representación de la clase trabajadora en aquellos momentos, y las diferencias sociales eran muy marcadas, de manera que los ascensores sociales eran aun más escasos que en la actualidad.

De ahí que los responsables de las escuelas de artes y oficios muy a menudo introdujeran, de modo sutil y por iniciativa propia, una formación complementaria e imprescindible para poder garantizar una formación profesional específica, es decir, paralelamente a su currículo profesional asumían la necesidad de suplir una instrucción básica. Hemos consultado las memorias anuales de los Berga y Boix (Sala y Arnau ed., 2014), que van desde el curso 1889-90 hasta el 1911-12, de la

Escola de Belles Arts d'Olot; o las de Francesc Figueres, de la Escuela de Artes y Oficios de Banyoles, que ejerció de director y profesor des del 1928 hasta el 1975: En todas ellas se ponen de relieve las grandes limitaciones formativas del alumnado y la dificultad de avanzar en su formación artística sin que conozcan las llamadas cuatro reglas (sumar, restar, multiplicar y dividir) ni sepan leer y escribir. En los planes de estudio figuraban las siguientes asignaturas: Matemáticas, Geometría y Lenguaje, además de las materias artísticas, pero pronto se vieron obligados a introducir complementos de cultura instrumental, que ayudaron a que cristalizara la responsabilidad de alfabetizar al alumnado de un modo global. Los directores concluían dichos informes con ruegos y propuestas para atender las carencias académicas de los discentes y proporcionarles ayuda para aprender a leer y a escribir y los conocimientos matemáticos básicos. Con suerte, se hacían cargo de estas propuestas los mismos municipios o diputaciones, e intentaban darles respuesta como podían. La falta de recursos y la precariedad eran una constante en estas escuelas, así como en muchos de los servicios públicos. Incluso, en determinados momentos, se llegó al extremo de recurrir a voluntarios que se ofrecían como profesores sin sueldo para suplir esta formación básica.

En el primer tercio del siglo XX, el trabajo infantil aún era muy común y la nueva ley Moyano de educación obligatoria no lo erradicó de inmediato. Entre las familias con hijos menores de edad empleados en sitios de trabajo, se asumía que era prioritario garantizar el sustento familiar, antes que la educación. Al principio, cuando la educación pasó a ser obligatoria con la nueva ley, los hijos de familias con necesidades apremiantes se veían obligados a ausentarse frecuentemente de la escuela. Los hijos mayores tenían que cuidar de los pequeños y así facilitar el trabajo de sus padres, ya que estos no contaban con ninguna alternativa social; y esta asistencia discontinua o de corta duración repercutía muy negativamente en los resultados de aprendizaje.

En este punto, las escuelas de artes y oficios vinieron a ofrecer una segunda oportunidad a estos alumnos que, por causas ajenas a su voluntad, no pudieron participar plenamente de la escolaridad obligatoria. El hecho de que la mayoría de estas escuelas facilitaran la asistencia a clase en horarios compatibles con el trabajo, permitió rellenar vacíos formativos y adquirir conocimientos básicos a algunas personas que, de lo contrario, hubieran pasado a aumentar la tasa de analfabetos del país, muy elevada: en 1870 eran de más del 80% y pasaron a ser del 32% en 1930, un porcentaje aún muy alto respecto a otros países europeos (Viñao, 2010).

4. La Escola Gratuïta de Disseny de Barcelona y la creación de nuevos centros educativos afines

La historia y las vicisitudes de la Escola Gratuïta de Disseny de Barcelona son densas y difíciles de sintetizar, y merecerían sin duda una revisión más detallada (*vid* Juanola, 2016 y 2017; et al). Durante el reinado de Carlos III en Cataluña se crearon varias escuelas de dibujo. La primera de ellas y una de las más importantes fue la Escola Gratuïta de Disseny (Escuela Gratuita de Diseño), que se abrió en 1775 bajo la dirección del grabador Pedro Pascual Moles (1741-1797) en el edificio de la Lonja de Comercio, situado en la zona portuaria, una ubicación que conservó hasta el 1967. En el transcurso de los años, hizo las funciones de museo, archivo, academia

y escuela. Su creación fue promulgada por la Junta Particular de Comercio, a raíz de una sesión que celebró el 7 de octubre de 1773, en que se constató la preocupación por la falta de buenos dibujantes, unos profesionales muy necesarios para avanzar en la vertiente creativa de las manufacturas en auge. Después de analizar la situación, se acordó promover una formación para la juventud que diera respuesta a las demandas del momento. Los intereses comunes de distintas instituciones —entre ellas las Sociedades Económicas de Amigos del País (Ruiz, 1999) y la floreciente industria de indianas procedentes de América— hizo que Barcelona, como ciudad portuaria, empezara a percatarse de la necesidad de instruir a los jóvenes para garantizarles una salida laboral.

Una vez obtenidos los permisos necesarios de apertura, se nombró una comisión para estudiar el concepto de escuela que se quería promover: el modelo, el programa y el tipo de institución. Los hermanos Manuel (1715-1791) y Francisco Tramules (1722-1773) —cuyo taller gozaba de gran prestigio— no constan como profesores de la Escuela pero aportaron las bases de las enseñanzas de los distintos oficios artísticos que se iban a impartir. Se definió una formación muy diferente a la que proponían los gremios, los cuales estaban en retroceso. Este giro formativo y estético dio lugar a diferentes pleitos y enfrentamientos entre ambas corporaciones, por lo que la creciente escuela tuvo que soportar diversas campañas de desprestigio. El motivo no era otro que el miedo de los gremios a perder la posición privilegiada que habían tenido hasta el momento. El dibujo, dentro del proyecto de la Escuela Gratuita, tendría un papel central, tanto para ejercer de auxiliar de distintos oficios como para tener una base para dedicarse a la creación artística. Como señala Comalada (1988), esta formación pretendía romper con las formas del barroco y adoptar estilos clásicos, de formas más simplificadas.

Los alumnos procedían principalmente de familias menestrales de Barcelona ciudad, pero en el libro sobre la *Obra de la Junta de Comerç* constan matriculados de todas las comarcas catalanas (Monés, 1987). Desde su apertura, la escuela tuvo muchos alumnos, lo cual requirió tener que nombrar a profesores ayudantes a través de una convocatoria de oposición en la que se presentaron pintores, escultores, doradores, plateros y albañiles. Se ofrecían muchas posibilidades al alumnado: podían escoger horario de mañana o tarde, se les proporcionaban los utensilios necesarios para su aprendizaje y se les estimulaba con premios semanales destinados a los principiantes, que no tenían valor económico pero pretendían motivar a seguir avanzando. Existían, a la vez, otros premios pedagógicos para alumnos avanzados, que consistían en estancias en Roma para completar los estudios de escultura y pintura, o en Madrid, para hacer grabado de láminas y de medallas.

Un gran número de alumnos que estudiaron en sus aulas sobresalieron como artistas; ante la imposibilidad de citarlos a todos, nos sirven de ejemplo tres nombres de gran talento: Marià Fortuny (1838-1874), Isidre Nonell (1873-1911) y Pablo Picasso (1881-1973). También destacaron algunos directores: además de los ya mencionados, cabe resaltar a Frederic Marés (1893-1991), que en 1954 escribió el libro *La Escuela de Lonja en la vida Barcelonesa*, un texto de obligada referencia en este ámbito.

En 1800, y debido a su ubicación, el centro adoptó el nombre de *Escola de Nobles Arts Llotja*, una denominación que fue adquiriendo distintos matices y variantes y llegó a ser un referente fundamental para todas las escuelas de artes posteriores. En 1817 se creó la sección de arquitectura y no fue hasta 1874 que se abrió la *Escola*

Superior d'Arquitectura de Llotja. En 1875 bajo el nombre de Escuela Provincial de Arquitectura de Barcelona, se iniciaría un proceso de emancipación que abriría el camino de la actual facultad de Arquitectura. En 1850, Pau Milà Fontanals tomó el relieve de la dirección a Pascual, y la escuela pasó a depender de la Academia Provincial de Bellas Artes, con el nuevo nombre de Escuela Provincial de Bellas Artes. Mediante un decreto del 30 de Marzo del 1900, se creó el Ministerio de Obras Públicas y Bellas Artes y la escuela adoptó el nombre de Escola d'Arts i Indústries i Belles Arts; coincide con un momento crítico de la escuela, en que pasó a depender de la Academia Provincial de Artes e Industrias. Podemos ver que entre el 1900 y el 1945 el nombre de la escuela fue variando continuamente, aunque de modo leve, combinando los términos *Bellas Artes*, *Industria* u *Oficios*. La oscilación terminológica evidenciaba un debate más profundo, nacido ya en el siglo XVIII, en que el límite entre los oficios y las artes era muy difuso, y pronto derivaría en una tensión entre las artes puras (pintura y escultura) y las aplicadas (Cabezas, 1994). Hasta que, en 1940, tuvo lugar una escisión “a raíz de las tensiones latentes que existían entre la formación en base al arte puro y la formación en base al arte aplicado” (Martinell, 1951) y se crearon la Escuela Superior de Bellas Artes San Jordi (que en 1978 se transformó en la actual Facultat de Belles Arts) y la Escola d'Arts i Oficis, la cual ha mantenido el nombre popular de *Escola Llotja*. En un principio ambas escuelas convivieron en el mismo edificio de Llotja, hasta que, en el curso 1945-46, la Escola de Belles Arts Sant Jordi se trasladó en el edificio El Bolsín.

Así pues, la escuela Gratuita de Diseño con el nombre de Llotja fue la primera escuela de artes y oficios de España y el germen de muchas otras escuelas. Este centro pronto tuvo filiales en Olot, Mallorca, Tàrraga, Girona y Jaca, las cuales seguían programas parecidos al suyo, pero adecuados a la singularidad local. La expansión empezó por las ciudades más grandes o capitales de provincia y siguió por otros núcleos urbanos, que son hoy capitales de comarca. Tal diseminación comportó la distinción entre escuelas superiores y menores: las escuelas de rango inferior también siguieron el ejemplo de la Escola Gratuïta de Disseny y adaptaron sus planes de estudio, materiales docentes y su sistema organizativo, pese a no disponer de la misma dotación ni tener la necesidad de justificar el mismo nivel de exigencia.

No deja de ser paradójico que la Escola Gratuïta de Disseny comenzara a impartir formación antes de que se normalizase el derecho universal a la educación y que reivindicase ya en su nombre que los alumnos no tuviesen que pagar para recibir formación. Todo ello se explica por el pensamiento político de los sectores progresistas de aquel período, los cuales reclamaban unánimemente la necesidad de ofrecer instrucción a las clases populares, aunque no hubiera acuerdo en la forma de hacerlo. Se observa, en este punto, una contradicción remarcable: si bien las escuelas de artes y oficios nacidas en Barcelona se fundamentaban en los ideales del movimiento *Arts and Crafts* inglés, no tenían la voluntad de implementar la totalidad de su programa. Las *Arts and Crafts* se fundamentaban en el ideario socialista; en España se produjo un divorcio total entre el pensamiento social progresista predominante entre la intelectualidad y la política institucional impuesta, una distancia que se mantuvo y acentuó durante los mandatos de gobiernos conservadores. De aquí, el mérito de las escuelas de artes y oficios, que tenían que sortear continuamente las contradicciones ideológicas a las que estaban sometidas.

El hecho de que en 1900 se convirtiera en escuela oficial provocó su estancamiento, ya que comportaba ajustarse a las normas del gobierno central o de las diputaciones,

que a su vez le asignaban un presupuesto precario. La labor de mediación que tuvieron que desplegar los directores de las escuelas doblaba las horas de dedicación docente, y a menudo no tenían ningún tipo de gratificación económica. Fue un esfuerzo constante de negociaciones a favor de una formación cultural para toda la ciudadanía.

La Llotja, en estos momentos en que debía seguir las directrices ministeriales, perdió mucho prestigio. El alumnado, inquieto por conocer las últimas tendencias europeas, la abandonaron bajo el argumento de que era conservadora y surgieron algunas alternativas: escuelas privadas como la Escola d'Art de Francesc Galí, fundada el 1906 en la calle Cucurulla, y otras creadas por profesores con ideas innovadoras, nacidas a raíz de sus viajes o por haber sido becarios en otros países.

Las instituciones académicas artísticas de Madrid también vivieron cambios importantes paralelamente. Nos habla de ello Sabio (2005, p. 3):

Por Real decreto de 13 de junio de 1810 se manda establecer en Madrid un Conservatorio de Artes y Oficios, como depósito de máquinas, modelos, instrumentos, dibujos, etc., de toda clase de artes y oficios, para facilitar y mantener los medios de fomentar la industria nacional y contribuir a la perfección de las artes y de los oficios. (...). Así pues, las enseñanzas artísticas se normalizaron en 1824, con el funcionamiento en Madrid del Real Conservatorio de las Artes, que constituye el primer cimiento oficial de la enseñanza de las artes y los oficios. (...) Los estudios que impartían, aunque de rango académico inferior y dirigidos a las clases populares, suponen uno de los precedentes esenciales, tanto en el ámbito jurídico como académico, para las actuales Enseñanzas de Artes Plásticas y de Diseño”.

Aunque las instituciones que se crean en ambas ciudades son de naturaleza jurídica y académica distinta, se observa un denominador común: la necesidad de consolidar y promocionar la educación artística entre todos los estamentos sociales.

A principios del siglo XX, en Barcelona convivieron diversas escuelas de artes. A menudo, muchas de ellas no solo compartían las aulas y las instalaciones, sino también los profesores; una opción, sin duda, estudiada para rentabilizar los recursos humanos y económicos. Estas hibridaciones a día de hoy hacen difícil comprender el funcionamiento, las orientaciones y la singularidad de cada una de ellas, pensadas originalmente para hacer funciones diversas. De modo resumido, se concretaban de la siguiente manera (Juanola, 2016):

A principios del siglo XX, en Barcelona convivieron diversas escuelas de artes que se podrían agrupar según si su finalidad era más orientada a los oficios o a la creación artística. Entre las de los oficios figurarían: la Escola de Belles Arts de Llotja (1775), la Escola Superior dels Bells Oficis, (1915), la Escola Tècnica d'Oficis d'Arts (1908-1924), l'Escola Menor del Treball (1913-) l'Escola Superior Industrial de Catalunya (1851-) y la Escola de la Dona (1883-). En el bloque de escuelas orientadas a la creación artística, encontramos el Cercle Artístic Sant Lluc (1893-), la Escola Superior de Belles Arts Sant Jordi (1940-) y la Escola Massana (1929-); esta última representaría un punto intermedio entre los dos bloques, ya que ofrecía una ligera preparación para los oficios y también la posibilidad de aprender pintura y escultura, entre otras artes. Estas distinciones han ido perdiendo sentido a partir de la segunda mitad del siglo XX, con la consolidación del diseño como una disciplina que asume la fusión de lo artístico y lo técnico.

Los cambios sociales y políticos fueron, sin embargo, el factor que más dificultó su subsistencia, ya que se encadenaban de modo abrupto y continuado: la caída de la Monarquía del rey Alfonso XIII en 1931, la proclamación de una dictadura por el gobierno del general Berenguer (1930-1931), la proclamación de la Segunda República Española (1931-1936), la Guerra Civil Española (1936-1939) y la dictadura del general Franco (1939-1975) son hechos determinantes que hicieron muy la pervivencia de estas instituciones y la prosperidad social.

5. La influencia de los movimientos artísticos europeos

La contribución del polifacético artista William Morris (1834-1896) en la introducción de valores democráticos en la educación artística no fue menor que la de los pedagogos Dewey y Freire. Morris es conocido por sus aportaciones en distintos ámbitos y disciplinas, especialmente en el campo de la arquitectura y del diseño, pero también por su lucha a favor de la democracia y del trabajo digno, satisfactorio. El socialismo de Morris es idiosincrático, ya que sus ideas estéticas se vinculan a un ideario moral y propone otra mirada basada hacia la belleza y el bienestar. Morris vivió una época marcada por el esplendor del colonialismo y los inicios de la industrialización, pero detestaba el modo indigno y desigual con que se estaba desplegando este cambio en su país, y aborrecía el capitalismo que había corrompido a la sociedad. Morris consiguió unir en su vida el arte, el socialismo y la democracia, y tuvo una gran influencia, tanto entre los artesanos como entre los artistas de su generación y las posteriores. Fundó su propia empresa acorde con sus ideas y destinada a crear obras artesanales. En ella, se predicaba con el ejemplo, tanto por lo que respecta a la organización y el trato a los trabajadores, como por el resultado de su producción. El trabajo se basaba en la fraternidad, la libertad y la búsqueda de la belleza, inspirada en fuentes medievales; sin duda, un legado del que fue su mentor, el profesor de historia del arte John Ruskin (1819-1900).

También es pertinente recordar que en el ámbito artístico de la Viena finisecular, de finales del siglo XIX y principios del XX, imperó la *Wiener Sezession* (Secesión de Viena), un movimiento artístico equiparable al Modernismo peninsular, en el cual destacó Gustav Klimt (1862-1918), un ejemplo de pintor y artesano a la vez, un perfil muy propio de su época.

Otro hecho destacable fue el nacimiento de lo que vendrían a llamarse «las clases de arte juvenil» de la mano del profesor Franz Cizek (1865-1946), quien en 1903, fue profesor de la Akademie der Bildenden Künste de Viena; Cizek, con su maestrazgo, consiguió reinterpretar las creaciones infantiles, hasta entonces consideradas solo un estadio previo y necesario hacia el arte adulto. Dicho profesor, con su convencimiento y capacidad de argumentación, fue capaz de dar valor a las creaciones artísticas infantiles por sí mismas, como creaciones artísticas idiosincráticas, que vehiculaban miradas genuinas e interesantes. Estas investigaciones trascendieron a la pedagogía general y crearon una importante línea de investigación que marcaría los orígenes de la educación artística.

Es también obligado citar que Austria, y principalmente Viena, durante los años 1921-36, fue un polo de la modernidad, ya que allí se fundó el llamado Círculo de Viena para la concepción científica del mundo, (1921-36); este grupo en 1929 lanzó su manifiesto programático *-La visión científica del mundo-* que ejercería una

gran influencia. Esta institución filosófica, basada en la lógica, estaba integrada por destacadas personalidades como Karl Popper (1902-1994), cuya filosofía inspiró al historiador del arte Ernst Gombrich (1909-2001), y le impulsó a renovar el método historicista imperante y a señalar el hegelianismo dominante en la producción y reflexión estética del siglo XX.

Al poco tiempo de finalizar la I Guerra Mundial, se buscaba una nueva utopía social; varias formas de expresión gestaron una nueva disciplina: el diseño funcional. Una de sus máximas propulsoras fue la escuela Bauhaus, creada en 1919 en Alemania, y partícipe de todos los antecedentes, que elige y sistematiza. Durante toda la experiencia Bauhaus, la tensión entre la producción artesanal y el mundo de la industria no desapareció. Una discusión parecida tendría lugar en las futuras escuelas de artes y oficios, que se debatirían entre promover los oficios artísticos y los técnicos. Por lo que respecta a la Bauhaus, el reto de romper con las hegemonías de las artes y lograr la Obra de Arte Total fue siempre un camino de cohesión eficiente.

En Cataluña había la necesidad de actualizar los centros educativos y las metodologías docentes, y se aprovecharon las contribuciones procedentes de Europa y de Estados Unidos (como la obra de Dewey) para hacer un replanteamiento educativo a todos los niveles. Son momentos en que notables pedagogos como Pau Vila (1881-1980), Joan Bardina (1877-1950) o Eladi Homs (1886-1973), Francesc Galí (1880-1965), entre otros, difunden y desarrollan sus proyectos. Todos ellos colaboraron estrechamente con los educadores artísticos del momento.

No existen datos concretos de todos los artistas y pedagogos del momento que se presentaron a las Becas de Ampliación del Conocimiento, un pretexto muy propicio para entrar en contacto con los movimientos renovadores europeos. Estas becas eran concedidas tanto por el gobierno central como por el autonómico, y los seleccionados asistían a las mejores escuelas europeas. En el curso 1888-89 las bolsas de estudios se otorgaron a Evaristo Roca, para estudiar escenografía, y a Joan Busquets Jané, para estudiar mobiliario (la cual se supone que se llevó a cabo por las mismas fechas pero no se ha podido confirmar). Busquets estaba interesado en el modernismo europeo y, según Fontbona (2003), recibió influencias del arquitecto Hector Guimard (1867-1942), afín a los planteamientos de Eugène-Emmanuel Viollet-le-Duc (1814- 1879). Por todo ello, se convertiría en uno de los impulsores del Arte Decó en nuestro país.

Alexandre de Riquer (1856-1920), en 1894, en plena eclosión del *Arts and Crafts*, viajó a Londres y vivió este movimiento en su plenitud: sobretodo se interesó por las contribuciones de Morris en las artes gráficas.

Eladi Homs (1886-1973) fue becado para hacer una estada en Estados Unidos de 1907 a 1910 y promovió activamente la asunción de todas las corrientes pedagógicas internacionales innovadoras del momento, principalmente el pensamiento de Dewey, como se puede constatar en sus crónicas, que mandaba de manera regular y en las que remarcaba la necesidad de una escuela al servicio de la paz y la convivencia: una escuela de ciudadanía. Mas adelante, Juan Palau Vera (1875-1919) también viajó a EUA y se encargó de traducir la obra de Dewey.

En 1927, la Junta de Ampliación de Estudios (organismo del Ministerio de Instrucción Pública creado en 1907) otorgó una beca al conocido escultor y pedagogo del arte Àngel Ferrant (1890-1961) para asistir el mismo año a la prestigiosa escuela de artes y oficios *Kunstgewerbeschule* de Viena. Ferrant quedó impresionado por la forma de enseñar de esta escuela, vinculada a un museo de artes decorativas e inspirada en el modelo inglés de School of Design. Durante su estancia, pudo

formarse con Franz Cížek y también con el profesor de escultura Eugen Steinhof (1880-1952). A su vuelta presentó un plan de estudios innovador, el “Plan Ferrant”, el cual, a pesar de ser muy elogiado por los alumnos, no se pudo llevar a cabo.

Francesc Galí (1880-1965), como miembro del CENU (Consell de l’Escola Nova Unificada) entre 1936 y 1937, con una subvención del gobierno de la Generalitat, visitó escuelas de artes y oficios alemanas y austríacas con el fin de renovar e introducir ideas de los nuevos tiempos.

Otro ejemplo fue el profesor Luis Gil de Vicario (1900-1959) quién, según Ruiz (1992), presentó a la Junta de Ampliación de Estudios un proyecto sobre *Técnica y procedimientos actuales de la enseñanza actual del dibujo*. La beca que le asignaron le permitió marchar en febrero de 1934 a Alemania. Se trasladó después a Viena y estudió psicología del arte; llegó a conocer también a Frank Cížek y a Victor Lowenfeld (1903–1960). La beca fue prorrogada en octubre de 1934 y esta ampliación le permitió viajar a Francia y a Bélgica. Esta preparación se ha considerado que sería el germen de la creación en 1944 de la cátedra de Pedagogía del Dibujo de la Escuela Superior de Bellas Artes Sant Jordi de Barcelona; las oposiciones tuvieron lugar dos años después de aprobarse el plan de estudios del citado centro.

6. Toma de decisiones en la dirección de los centros: una doble formación artística y técnica

La doble vertiente artística y técnica, que tiene sus orígenes en el arte puro o aplicado, ha marcado desde un principio el recorrido de las escuelas de artes y oficios (Cabezas, 1994): dependiendo de la orientación política o de la demanda laboral, las dos vertientes han mantenido un cierto equilibrio, una se ha impuesto por encima de la otra, o se han enfrentado. En sus inicios, la formación artística se consideraba una formación preparatoria ineludible para el mundo laboral, pero, con los años, las exigencias técnicas fueron ocupando más espacio. En aquellos momentos, en que se carecía de recursos visuales tanto para calcular como para comunicar ideas y proyectos, el dibujo cobró un gran interés para el comercio y para los oficios. La fotografía no era un medio accesible en entornos artesanales y formativos, y las imágenes eran escasas; tener un dominio del dibujo daba todo tipo de oportunidades; esta era una habilidad necesaria, las escuelas de artes y oficios lo sabían bien y supieron potenciarla. De hecho, se sigue potenciando aún hoy, incluso en las facultades politécnicas, como la de Arquitectura. En el momento presente, la ayuda de la tecnología no basta: hacen falta un criterio y unas competencias que solo proporciona la práctica del dibujo. Es esta una disciplina que agudiza la observación y la recogida de datos, facilita la comparación y por tanto la selección de los elementos y procesos adecuados para la creación, así como el modo de emplearlos.

7. Formación y perspectiva de género

Es importante focalizar en las cuestiones de género en las escuelas de artes y oficios con perspectiva histórica, para poner de relieve los grandes avances que se dan en cuanto a la libertad y al empoderamiento de la mujer en el cambio del siglo XIX al siglo XX. Las leyes vigentes, excepto en momentos puntuales, disponían una

educación femenina en función de la tradicional división de trabajo entre los dos sexos. Los ministerios liberales y progresistas se propusieron reformarla y ponerse al día respecto a los países avanzados, pero estos mandatos fueron minoritarios y siempre eran sucedidos en el gobierno por otros mandatos que deshacían su labor. Lo podemos ver en los años de la II República, en que se potenció la idea de ofrecer una formación a la mujer que le permitiera ser autónoma y tener sus propios recursos. Sin embargo, más tarde, con el Franquismo, a través de la Sección Femenina, se impuso un modelo antagónico, con un tipo de formación pensada para que la mujer viviera sometida a la religión católica y a la figura del hombre: los aprendizajes se centraban en el cuidado del hogar y las habilidades artísticas eran para lucimiento personal y muy poco lucrativas.

A modo de ejemplo, en el reglamento sobre las escuelas menores de Bellas Artes de Girona del año 1891,⁵ se dan orientaciones explícitas sobre la formación femenina: el punto 5 defiende la segregación por géneros: «Las clases de uno y otro sexo serán indispensablemente en un local separado o bien en horas distintas.» El punto 8 hace referencia a la metodología y propone adaptar los temas y los ejercicios al ámbito de las labores domésticas para las discentes femeninas:

Para las niñas y adultas se seguirá el mismo sistema de manera y de ejercicios, con la única diferencia de que en los ejercicios, 4º y 5º, si no es en un caso de especial disposición con intento de cultivar el arte, en lugar de la copia en yeso de la forma humana, se preferirá la copia de flores, aves y otros objetos del natural, que sean más adecuados a las necesidades de la mujer: así como también los demás ejercicios anteriores, se procurará que los modelos que se pongan a su estudio correspondan al género de bordados, tapicerías, blondas, encajes, estampados, etc.; en una palabra, en cuanto pueda tener relación directa con las labores propias de la mujer.

Esta orientación refleja una concepción de la educación femenina muy propia de la época, aunque no se trataba de una norma taxativa y se dejaba una puerta abierta ante eventuales casos especiales, es decir, se tenía en cuenta la posibilidad que hubiese alguna mujer con vocación artística que, por tanto, pudiese acceder a la formación y al material de estudio de la figura humana.

Según la documentación de archivo, la separación del alumnado venía dada por el tipo de trabajo para el cual se preparaban, pero las mujeres no se segregaban en espacios ni en horarios diferentes. Hubo algunas excepciones durante la dictadura de Primo de Rivera y el Franquismo, pero a pesar de ello, como el reglamento era flexible, la organización espacial se dejaba a la elección del director del centro.

Entre los años 1882 y 83 hubo logros notables para la causa feminista: por una parte, la ciudad de Barcelona creó la Escuela de la Mujeres o Escola de la Dona, que dependía de la Diputación de Barcelona, una iniciativa para favorecer y profesionalizar a mujeres sin recursos. El 6 de julio de 1883, se proclamó el primer decreto que ordena que las maestras reciban la misma retribución que los maestros. El segundo decreto del 13 de agosto del mismo año ya anunciaba el derecho de la mujer a la educación superior: «todas las reformas dichas deben entenderse igualmente por lo que toca a la educación de la mujer, que importa no separar de la del hombre». La Dirección General de Instrucción Primaria y la Junta de Ampliación de Estudios, a

⁵ Publicado por la Diputación Provincial de Gerona el mismo año; consultado en el Arxiu Municipal d'Olot (sin numerar).

través del decreto del 26 de octubre de 1901, crearon en Madrid el Instituto Escuela y la Residencia de Señoritas. Se avanzó hasta el punto de que, de 1931 a 1932, el 8,9% de la población estudiantil universitaria eran ya mujeres (Capel, 1986). No obstante no tenemos conocimiento de que ninguna mujer fuera becada para ampliar estudios al extranjero.

Por otro lado, en Cataluña hemos podido documentar tentativas aisladas para crear escuelas femeninas en algunas capitales comarcales. Este es el caso de Sant Feliu de Guíxols, donde el profesor Josep Berga y Boada, en 1918, según Francès (2010) abrió la Escuela de Señoritas, dando forma a una práctica que su padre, Josep Berga i Boix, había iniciado en Olot de manera más informal en 1880; la escuela se mantuvo abierta durante ocho años. Cabe decir, sin embargo, que estas eran iniciativas privadas y son, en realidad, una muestra de un planteamiento opuesto: pretendieron cultivar una educación refinada para las mujeres de clases altas y no tuvieron una orientación profesionalizadora.

8. Conclusiones

Después de revisar en profundidad los orígenes y la naturaleza de las escuelas de artes y oficios, mediante una metodología que parte de la constatación de lo inseparable del discurso histórico y el discurso narrativo y que ambos requieren hoy un marcado acento de género, destacamos la importante contribución de estas instituciones en la construcción de la educación democrática a principios del siglo XX. Corroboramos, así, la hipótesis inicial que apuntaba que su labor fue fundamental para la extensión y consolidación del derecho a la educación para todas las clases sociales, por distintas razones:

Las escuelas de artes y oficios ofrecían una educación especializada y orientada al mercado laboral, hecho que la hacía atractiva para sectores sociales que no necesariamente consideraban necesaria una formación. Este era su reclamo para atraerlos a las aulas y, al mismo tiempo que se les ofrecía una formación profesional, se suplía también una formación general básica. Estas instituciones, además, fueron muy conscientes desde sus inicios de las necesidades y carencias de su alumnado potencial: por ello, tuvieron cuidado de adaptar sus horarios a los alumnos que también debían trabajar; proporcionarles el utillaje necesario e incentivar su continuidad. En distintos momentos y contextos históricos, determinadas escuelas de artes y oficios tuvieron la sensibilidad de ofrecer una formación profesional a las mujeres, una posibilidad que les brindaba a la vez la autonomía personal.

Asimismo, las escuelas de artes y oficios fueron las responsables de poner la educación artística al alcance de todos los sectores sociales, de proporcionar formación artística a las personas con inquietudes por el dibujo, la escultura u otras disciplinas, y orientarlas para que la creación pudiera ser también una salida laboral.

Es importante remarcar también el prestigio que se dio al dibujo artístico en estos centros, ya que se concebía como una competencia que permitía ejercer distintos trabajos relacionados con el esmalte, el tapiz, los vitrales, el lacado o la cerámica, entre otros. El dibujo era el fundamento de todas las distintas artes y oficios, y tenía además una entidad propia, y hasta el día de hoy, es una competencia con dimensiones principalmente artísticas, estéticas, técnicas y narrativo-documentales.

Y desde principios del siglo XX, se le atribuyen también nuevos valores psicológicos y proyectivos.

Toda esta labor, desarrollada con recursos precarios y muchas veces gracias al compromiso ético personal de sus directores y docentes, se fundamenta en concepciones democráticas de la educación: en la convicción que la formación –general y generalizada, profesional y artística– es un derecho y una fuerza emancipadora de los individuos. Por todo ello, constatamos que las escuelas de artes y oficios nacionales fueron pioneras en sus propuestas y en el desarrollo de las mismas. Ofrecer una formación artística con fines laborales y concienciar a todos los estamentos sobre su importancia, se puede considerar desde una mirada actual, la piedra angular de una educación democrática, en línea con otros planteamientos educativos en el plano internacional. Tenemos el testimonio de la creación del primer centro público y gratuito de España y de Europa ocho décadas antes a la ley de educación obligatoria de (1857): la Escola Gratuïta de Disseny (1772-1800), que establece, sin duda, un nuevo paradigma a seguir.

A pesar de ello, si bien las escuelas de artes y oficios querían erradicar el analfabetismo y crear empleo, su labor no es comparable con el movimiento *Arts and Crafts* inglés, fundamentado en un ideario socialista explícito y elaborado; las reflexiones de Morris (2016, p. 76-77) que catalizan en la frase icónica: —”No quiero arte para unos pocos, ni quiero tampoco educación para unos pocos o libertad para unos pocos”— sintetiza su propósito de liberar la belleza del ámbito exclusivo del lujo y las clases adineradas, para devolverla al conjunto de la sociedad. Las escuelas de artes y oficios no tuvieron planteamientos tan ambiciosos y, por ello, probablemente no contribuyeron a derribar barreras sociales, pero abrieron brechas para superarlas. Extender la formación cultural entre los grupos sociales desfavorecidos que no habían tenido acceso a ella permitió que este alumnado pudiera verse valorado por primera vez por sus logros y tomar conciencia de su derecho a aprender y a progresar más allá de los trabajos precarios a los que parecían destinados.

Por todo ello, nos parece necesario fomentar nuevas interpretaciones de los inicios de la educación democrática y de la educación artística desde los principios ideológicos y pedagógicos que han establecido los autores de referencia de la educación democrática, Dewey y Freire, entre otros: esta reinterpretación pone de relieve que la educación artística, el fomento de la creatividad, es siempre una competencia de gran potencial laboral si va unida a la cooperación social necesaria para conducirnos hacia una vía emancipadora, donde la división del trabajo se dé bajo condiciones de justicia social.

Referencias

- Arendt, H. (1989). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo Force, Universidad de Granada
- Cabezas, L. (1994) en Hernández, F. (comp.). Historia de la enseñanza del dibujo y la formación del gusto estético. *I Jornades d’Història de l’Educació Artística*. Barcelona: Publicacions de la UB.
- Capel, R. M. (1986). *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid: Ministerio de Cultura. *Instituto de la Mujer*.

- Catalán, M. F. (2009). John Dewey y el ideal de la democracia participativa. *Debats*, nº 105, pp. 178-192.
- Comalada, A. (1988). Una escuela gratuita de diseño. La Llotja. *Pedralbes: Revista d'Història Moderna*, nº 8, 2, pp. 275-284.
- Derrida, J. & Attridge, D. (ed.) (1992). *Acts of Literature*. Nueva York: Routledge.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Fontbona, F. (dir.) (2003). *El Modernisme*. Barcelona: L'Isard, v. 4.
- Francès, L. (2010). Josep Berga i Boada. L'ensenyament de l'art per a la dona a Sant Feliu de Guíxols. Una mirada internacional a l'Educació Artística (1912-1923). Trabajo Final de Máster en Artes Visuales y Educación. Girona: Universitat de Girona.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H.G. (1996). Estética y hermenéutica. *Daimon: Revista internacional de filosofía*, nº 12, pp. 5-10.
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, nº 19, pp. 733-758. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Juanola, R. (2017). Les escoles de belles arts i oficis de les comarques gironines. *Revista de Girona*, nº 303. Monogràfic.
- Juanola, R.; Abellà, C. (2016). *L'Escola d'Arts i Oficis de Banyoles. Una visió comparativa en el context de les escoles gironines*. Banyoles: Ajuntament de Banyoles.
- Marés, F. (1964). *Dos siglos de enseñanza artística en el Principado*. Barcelona: Cámara Oficial de Comercio y Navegación.
- Martinell, C. (1951). La escuela de la Lonja en la vida artística barcelonesa. Barcelona: Escuela de Artes y Oficios Artísticos de Barcelona.
- Monés, J. (1987). *L'obra educativa de la Junta de Comerç 1769-1851*. Barcelona: Cambra de Comerç, Industria i Navegació.
- Morris, W (2016). *La Era del Sucedáneo y otros textos contra la civilización moderna*. Logroño: Pepitas de Calabaza.
- Popper, K. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Madrid. Técnica.
- Ruiz, M. (1999). *La Escuela Gratuita de Diseño de Barcelona, 1775-1808*. Barcelona: Biblioteca de Catalunya.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism: Essays 1972-1980*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rorty, R. (1991). *Objectivity, Realism, and Truth: Philosophical Papers*, v. 1, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sabio, B. (2005). Las escuelas de arte a través de la historia. *Paperback*, nº 0 Madrid: Artediez.
- Sala, J. ; Arnau. M. A. (ed.) (2014). *El perfil pedagògic de Josep Berga i Boix. Les memòries de l'Escola de Belles Arts d'Olot*. Olot: Institut de Cultura d'Olot.
- Viñao, A. (2010). Los destinatarios de la educación popular: una segunda oportunidad para adolescentes, jóvenes y personas adultas. *Participación Educativa*, nº 1, pp. 17-42. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.