



I+G 2022

VIII Congreso Universitario Internacional Investigación y Género 2022

23 y 24 de junio de 2022
Universidad de Sevilla

INVESTIGACIÓN Y GÉNERO

Proyectos y Resultados en Estudios de las Mujeres

María Elena García-Mora y Ana María De la Torre-Sierra (Eds.)



Seminario Interdisciplinar
de Estudios de las Mujeres

Universidad de Sevilla
2022

VIII Congreso de Investigación y Género. Reflexiones sobre investigación para avanzar en igualdad.

Universidad de Sevilla, 2022.

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeran, plagiaran, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier otro medio, sin la preceptiva autorización.

I.S.B.N: 978-84-09-41805-3

LAS CARENCIAS FORMATIVAS DE LAS MUJERES EN MODA EN TIEMPOS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Rosés Castellsaguer, Sílvia

INTRODUCCIÓN

Los procesos de aprendizaje en el ámbito de las artes y el diseño viven un momento de esplendor a principios del siglo XX, fruto de las transformaciones pedagógicas que se estaban gestando desde finales del siglo XIX, así como también del impacto de las Revoluciones Industriales en el terreno creativo. Pero, ante ese momento de esplendor y definición de las disciplinas, ¿qué sucede con el mundo de la moda? ¿Por qué esta especialidad no está incluida en ninguna de las formaciones de estos centros y seguirá rigiéndose, en buena medida, por las concepciones gremiales medievales y sus aprendizajes de taller? ¿El hecho de que sea un mundo considerado de mujeres (tanto en la mano de obra como por su destinatario final principal) puede haber contribuido a su desamparo formativo? Para responder a esta cuestión será necesario comprender la consideración profesional y condición educacional de las mujeres, que discurrirá paralelamente a la transformación pedagógica en el ámbito de las artes y el diseño.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de este artículo es analizar la influencia de la perspectiva de género en los procesos formativos del ámbito de la moda y, en concreto, de la alta costura. A partir de este análisis, se quiere indagar cómo esta perspectiva puede haber influido en el decalaje de estas formaciones respecto a otros proyectos de innovación pedagógica, que sí vivió el país en otros ámbitos del diseño. La metodología a seguir se basará en el análisis comparativo de fuentes bibliográficas que se ocupen por un lado la evolución en la formación del Diseño, en el contexto español e internacional, especialmente en lo que se refiere a los proyectos innovadores de principios del siglo XX y por otro, los procesos formativos de las mujeres en el ámbito de la moda durante el régimen franquista. Paralelamente, se realizará un trabajo de campo con testigos vivos de trabajadoras de casas de alta costura del momento.

RESULTADOS

Principales innovaciones pedagógicas y centros de referencia en el nacimiento de las disciplinas de diseño

Para detectar los momentos en los que los procesos formativos han contribuido a una precariedad formativa de las mujeres en la época dorada de la alta costura es necesario trazar una genealogía de su formación en el ámbito del diseño en general y en la especialidad de la moda en concreto. Aunque se puede iniciar esta genealogía en el taller artesanal medieval, el proceso que seguían los aprendices de oficios artesanales en los siglos XII y XV en Europa no tenía una finalidad formativa en sí misma (Souleles 2013), tratándose de una forma primaria de proteger el conocimiento que había generado cada gremio (Macdonald 2004). En el caso específico de la indumentaria, los gremios vinculados construyen estos saberes en talleres que generalmente

están encerrados a las mujeres.¹ Esta estructura gremial convive con otra forma de generar indumentaria, la doméstica, en la que la mujer sí está presente. Las actividades productivas son inseparables de las reproductivas, cuidados y consumo (López Beltran 2010). La disociación de la mujer de los talleres genera también su disociación de la validación de estos saberes.

Es a partir del s. XVIII cuando en los talleres, transformados por el sistema colonial, comienza a existir una intención formativa. Los contenidos del programa de las instituciones educativas parten de las necesidades impuestas por el mercado. En Europa esta formación se denominará "artes útiles". El nuevo perfil generado es más cualificado que los de los técnicos y artesanos: tiene formación humanista y capacidad de proyectar, y la cualificación de sus aprendizajes irá creciendo hasta el siglo XIX. Se trata de un momento clave por el que después se convertirán en escuelas de diseño, ya que el reconocimiento de las "artes útiles" y de las primeras formaciones regladas que las validan parten de una unidad en la diversidad de saberes. No se disocia la técnica de las humanidades, de la creatividad (Ribagorda 2016).

Pero, por otra parte, es precisamente con esta regulación formativa que se establece una jerarquía que segrega a la mujer de determinados ámbitos del conocimiento. Muchos de los estatutos de las entidades que impartían estos estudios, proponían dos tipos de escuelas: la primera, denominada "escuela patriótica" vinculada a la industria textil, la artesanía y los cuidados, destinada a mujeres y niñas, y la segunda, denominada "de artes y oficios", destinada a niños y hombres en la que éstos se forman en náutica y mecánica, entre otros saberes. Los mismos estatutos explicaban que las diferencias entre los dos tipos de escuelas iban más allá de las disciplinas que ofertaban y afectaban también a la didáctica empleada: "los oficios no necesitan de reglas, les basta la pura imitación, disposición natural y fuerzas mientras que las artes necesitan de reglas y aprendizaje."² (Rodríguez Campomanes 1775, 4).

La diferencia entre ambos modelos educativos es que, en el caso de las mujeres, no existe posibilidad de progreso. Sus centros son, en definitiva, talleres textiles camuflados de escuelas en los que a menudo no se obtiene ningún tipo de remuneración ni titulación alguna (Barahona 2018). Mientras, durante todo el siglo XIX y hasta principios del siglo XX, las escuelas-taller perdurarán y convivirán con academias dirigidas también a clases más altas y evolucionarán hacia las escuelas de niñas.

A mediados del siglo XIX aparecen en toda Europa normativas en las profesiones vinculadas al diseño. Estas legislaciones logran fragmentar la capacidad que hasta entonces había tenido el diseño de aglutinar saberes en una nueva jerarquía formativa: las Bellas Artes y las ingenierías (que escinden los saberes técnicos) se enseñan en universidades y tienen la máxima validación académica, mientras que las Artes útiles se enseñan en escuelas-taller y tienen una validación académica inferior, siendo más receptivas a demandas productivas. La universidad intentará invalidar el taller como espacio creativo, convirtiéndolo en un entorno únicamente de producción (Sennett y Galmarini 2009). Esta nueva jerarquía estará en constante debate y tensión y hará que a principios del siglo XX surjan proyectos pedagógicos innovadores que promuevan la reunificación de saberes, pero, tal y como se ha justificado con la segregación formativa de finales del siglo XVIII en el ámbito de la moda, las mujeres quedan excluidas.

¹ "algunos oficios permitieron delegar en la esposa del maestro la instrucción del aprendiz, mientras otros daban por supuesto la incapacidad de la mujer para instruirlo convenientemente y incluso en el caso de permitir las viudas de los maestros continuar con el taller, entonces prohibido recibir aprendices." (Galino 1962, 129)

² Esta discriminación formativa se despliega de forma extensa por todo el territorio europeo durante el siglo XVIII con las charitables schools, spinning schools o mistresses houses (Crowston 2008)

Uno de los proyectos clave en la innovación pedagógica en el ámbito del diseño es el de la Bauhaus. Esta escuela nace como reacción a la desafección que los que proyectaban, diseñaban o creaban sentían hacia la calidad matérica de lo que producían, en un momento en el que la sociedad reclamaba soluciones de urgencia de habitabilidad, higiene y confort (Wick 2007). De esta forma, en el modelo Bauhaus, la academia o universidad y el taller se fusionan de nuevo a nivel pedagógico validando una tercera línea formativa. Pero la Bauhaus tan sólo incorpora talleres textiles en los que la vertiente técnica-productiva y la creativa se aprenden conjuntamente, pero que no tienen una aplicación directa a la indumentaria en ninguna de sus vertientes: ni la doméstica, que sigue estando vinculada a las tareas del hogar y que perpetúa la precariedad formativa de las mujeres, ni la productiva, que ya se encontraba industrializada, ni la de las clases más acomodadas, que se encuentra en manos de talleres de costura artesanales con estructuras todavía cercanas a las gremiales.³

El modelo de la Bauhaus, y el de otras escuelas que la suceden, como la HTG de Ulm, convive con escuelas más academicistas, inspiradas en el modelo de la *École de Beaux Arts* y con las escuelas herederas de las artes útiles, que finalmente, en la primera mitad del siglo XXI y a partir de la definición del Espacio Europeo de Educación Superior, se incorporan al sistema universitario.

La educación de las mujeres

Las políticas del siglo XIX, imbuidas por la idea de progreso ilustrado basado en el conocimiento, que irán en la dirección de superar el analfabetismo de la población, mostrarán unas diferencias entre sexos muy marcadas: «Leer, escribir, calcular y coser, esto es lo que las niñas deben aprender sin aparato alguno y, por decirlo así, en familia» (Ballarín 1989, 258). Y es que, durante el siglo XIX, la mujer sufrirá un intenso proceso de feminización, en el que la Iglesia Católica y la ascensión de la burguesía como clase dominante tendrán una influencia determinante. Ésta pasará a regirse por los valores de la sumisión y la renuncia y quedará confinada en el entorno doméstico, bajo una exaltación de la importancia del hogar, así como la preservación del modelo de familia cristiana acompañado de un enaltecimiento de la maternidad, en un momento de necesidad de incremento de natalidad (Jiménez 1981, 5). En consecuencia y como contraposición al hombre, la formación de las mujeres deberá encaminarse a lo que se consideraba su destino vital, el de ser esposas y madres. Por tanto, más que formarse en aspectos intelectuales o instructivos, deberá centrarse en cuestiones morales y de asimilación de valores cristianos, es decir, «la escuela como entrenamiento para la maternidad» (Palacio 2003, 87). Con esta concepción de la educación se consolidará la diferencia social entre sexos y la hegemonía del sistema heteropatriarcal quedará asegurada, puesto que mientras que el hombre tenía vocación productiva, la mujer la tenía reproductiva (Flecha 2009, 58).

La enseñanza primaria de las mujeres incluía aquellos aprendizajes destinados a las señoritas, unas materias llamadas de adorno, que consistían en música, idiomas y bordado. La formación en economía doméstica, que no fue exclusiva de España, estaba orientada a su adiestramiento en todas aquellas ocupaciones domésticas que la instruyeran como buena ama de casa (Caldo 2006, 7). Una enseñanza que intentaban vestir de importancia y entidad casi científica lo que verdaderamente suponía el confinamiento doméstico de las mujeres y que llegaba a una sacralización de la dimensión de “ángel del hogar”, aunque en ningún caso supuso un cambio real en su categorización como trabajo improductivo.

³ Tan sólo a nivel puntual, y como forma de expresión cultural y artística, el taller de teatro de la Bauhaus llegó a producir indumentaria de forma transversal, una vez más con escasa presencia de mujeres. (Otto 2019)

El acceso a la formación universitaria para las mujeres no se permitirá hasta 1910 (Ballarín 1989, 254), y lo harán sobre todo a través de una división sexuada del conocimiento y de los estudios a cursar. Si bien en 1876, el artículo 12 de la Constitución Española determinaba el derecho a la libertad de elección de profesión a las personas, es cierto que esto no significó una igualdad entre sexos a la hora de ejercer la profesión deseada. Aparte del peso de la tradición en relación a la atribución de un género específico a muchas profesiones, uno de los filtrados más importantes que imposibilitará que esta libertad recogida por la constitución se lleve a cabo, será precisamente la enseñanza. Ésta actuará como efectivo sistema de “selección natural” que limitará a las mujeres a acceder a unas determinadas profesiones, así como a unas categorías más calificadas y valoradas en el mundo laboral, y legitimará su inferioridad salarial (Flecha 1996, 210): “Las mujeres debieron saltar una y otra barrera para conseguir estudiar en la Universidad primero, obtener el título en segundo lugar y acceder al ejercicio profesional después, ya que cada una de estas cosas no implicaba necesariamente la otra, como ocurría con los varones.” (Itatí 2006, 387).

La formación de las mujeres que trabajaban en el mundo de la alta costura en España provenía, en buena medida, de los conocimientos en la materia que ya habían recibido a lo largo de su formación desde edades tempranas o de actividades domésticas remuneradas en este campo, tal y como se ha expuesto. Una formación que en algunos casos se veía complementada a partir de una familiar vinculada al mundo de la modistería, y que suponía el acceso a esta profesión, o de academias privadas que ofrecían formación no reglada en corte y confección. Con el tiempo, este aprendizaje se perfeccionaría con la propia formación interna en las casas de alta costura. Esta precariedad formativa en el campo de la confección de ropa todavía quedará más evidenciada cuando en 1966, bajo el Programa de Promoción Obrera del Ministerio de Trabajo, se articulará una formación de mano de obra directa en estrecha colaboración con las necesidades de la industria. En consecuencia, el sistema educativo formal en la década de los 70 ya contará con los estudios de Ingeniería industrial textil, Ingeniería técnica industrial en textil o punto y las formaciones profesionales de 1º y 2º grado, además de la oferta educativa ofertada desde las Escuelas de Artes Aplicadas, a las que se atendía la vertiente más de diseño (Sevilla y Retuerto 1987, 103-133). Estos estudios, que coincidirán también con la expansión del *prêt-à-porter*, estarán pensados en exclusiva para hombres, los cuales serán quienes accederán a los cargos más importantes de las empresas textiles, relegando de nuevo a las mujeres a la mano de obra menos calificada (Duby y Perrot 2018, vol. 5, 517).

Actividad profesional de las mujeres

Esta desigualdad entre hombres y mujeres se manifestará también en el mundo profesional, el cual, ya bien entrado el siglo XX, asimilará de forma plena los modelos de hombre “ganador del pan”, productor y agente económico *versus* la mujer reproductora social, ama de casa y regida bajo criterios de domesticidad (Pérez-Fuentes 2003). La transición de la economía de subsistencia al capitalismo comportó un cambio en la concepción laboral que se consolidará en el siglo XIX, con el proceso de industrialización (Federici 2018). La actividad productiva pasará a ser entendida como una mercancía que se vende y se compra, que se realiza fuera de casa y que está asociada a una actividad física. Un cambio de paradigma que vendrá acompañado de la problematización de la idea de la “mujer trabajadora”, ya que, si bien la mujer de clase baja contribuía de forma determinante a los ingresos familiares con su actividad profesional, es cierto que a finales del siglo XIX se concebirá el trabajo asalariado femenino extradoméstico como una amenaza a los estereotipos de género defendidos por la burguesía. Un problema que no radicaba tan sólo en el temor de que la mujer realizara actividades profesionales “desatendiendo” sus funciones de “ángel

del hogar”, sino que, además, las llevara a cabo fuera del entorno doméstico y alterara la división entre vida pública masculina y vida privada femenina (Arbaiza 2000).

En consecuencia, la actividad profesional de la mujer se concebirá no como primordial para la familia sino siempre complementaria (a pesar de la importancia que tendrá en su sustento económico) y se considerará que su productividad y la importancia de lo que produce siempre es inferior a la del hombre, determinando en consecuencia una división sexual del trabajo. Además, la actividad laboral de la mujer sufrirá un importante proceso de invisibilización, ya que éstas no serán contabilizadas y por tanto consideradas por los censos oficiales de la época como población activa. A este hecho se sucederá un progresivo abandono de su actividad febril y de taller durante el primer tercio del siglo XX, debido, en buena medida, a los postulados de domesticidad femenina que promulgaban desde el catolicismo conservador y se avalaban desde los ámbitos médicos y científicos (Nash 2006, 42), y que se incorporaban y defendían desde la burguesía y las clases medias. Este proceso finalizará con la asunción de los roles de género por parte también de la clase trabajadora a principios ya del siglo XX, con la consolidación del ideal de la “ama de casa” y el desprecio social del trabajo femenino extradoméstico.

Como consecuencia, el trabajo remunerado que la mujer realizará fuera de casa no se prohibirá, dada su importancia para la supervivencia de las familias de clase trabajadora, pero se concentrará sobre todo entre los 15 y 24 años, antes del matrimonio. Además, se caracterizará por una marcada segregación ocupacional que considerará que hay unos trabajos adecuados para los hombres y otros pensados para las capacidades de las mujeres (Duby y Perrot 2018, vol. 5, 516). Los citados “oficios femeninos”, de carácter más subalterno y asistenciales, muchos de ellos serán una extensión de aquellas tareas que se le atribuyen a la mujer en el entorno doméstico, es decir, “tareas de la casa sacadas del contexto doméstico.” (Paz y Coronado 2005, 140) En consecuencia, las mujeres contarán con unos oficios destinados a ellas, que en la medida de lo posible se intentará que se realicen desde casa y que, además, se les atribuirán unos sectores considerados también femeninos, como es el caso del textil. Un sector que, por su organización productiva, permitía externalizar ciertas tareas, que aseguraban a las mujeres largas jornadas en el entorno doméstico. Unas tareas, las que realizaban para el sector textil, para las que habían sido formadas desde muy jóvenes y que ya realizaban de forma gratuita para sus familias, sin que nadie las considerasen “trabajo” (Sarasúa y Gálvez 2003, 21). Ante la situación de ser categorizadas como trabajadoras no calificadas, los sueldos que percibirán serán precarios y sufrirán una gran inestabilidad laboral, ya que el empresario las requerirá de forma intermitente en momentos de pico de trabajo. Como contrapartida, la economía sumergida, que tendrá un carácter eminentemente femenino, le permitirá al empresario reducir costes de producción y responder de forma rápida a los cambios en la demanda, a expensas de la precariedad laboral de las mujeres (Sevilla y Retuerto 1987, 24).

CONCLUSIONES

La industria textil tendrá un papel muy destacado en la Revolución industrial y la industrialización de sus procesos de producción será uno de los factores que facilitará una mayor democratización de la moda respecto a lo que había sido hasta el siglo XVIII. Es precisamente en ese momento en el que se inicia un sesgo de género a nivel formativo en este ámbito que hace, que, a diferencia de otras disciplinas del diseño, la formación en el ámbito de la moda no se incorpore en la innovación pedagógica de principios de siglo XX. La moda seguirá concibiéndose, como un sistema altamente artesanal y su forma de funcionar será altamente deudora del sistema gremial

de taller hasta bien entrados los años 60 del siglo XX. Una concepción que afectará en buena medida a la formación de la mano de obra, integrada eminentemente por mujeres.

Y es que, ¿por qué habría que invertir en una educación innovadora, reglada y profesionalizadora de la que se beneficiarían las mujeres? La respuesta se encuentra precisamente en este hecho, puesto que la sociedad heteropatriarcal burguesa del cambio de siglo será contraria a que éstas alcancen una autonomía económica, y la precariedad en su formación irá en la dirección de asegurarse una mano de obra barata para el empresariado y, a la vez, una mujer doméstica, sumisa y subalterna para el esposo.

BIBLIOGRAFÍA

Appel, Michael (1987): "Enseñanza y trabajo femenino: un análisis histórico e ideológico comparado", *Revista de educación*, núm. 283, pp. 79-99.

Arbaiza, Mercedes (2002): "La construcción social del empleo femenino en España (1850-1935)", *ARENAL. Revista de historia de las mujeres, Mujeres, trabajos y hogares en la España contemporánea*, vol. 9, núm. 2, pp. 215-239.

Ballarín, Pilar (1989): "La educación de la mujer española en el siglo XIX", *Historia de la educación*, Universidad de Salamanca, vol. 8, p. 245-261.

Barahona, Victoria López (2018): "Las escuelas-taller: aprendizas, oficiales y maestras de niñas en la industria textil madrileña del Setecientos". *Premio Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres*.

Caldo, Laura (2006): "El lado femenino del currículum: huellas de la enseñanza de la economía doméstica en 'El monitor de la educación común', Argentina 1910-1925", XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Consultado 21/07/2021: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13300/ev.13300.pdf

Carreño, Miryam y Rabazas, Teresa (2010): "Sobre el trabajo de ama de casa. Reflexiones a partir del análisis de manuales de Economía doméstica." *Revista Complutense de Educación*, vol. 21, núm. 1, p. 55-72.

Duby, Georges y Perrot, Michelle (2018): *Historia de las mujeres. El siglo XIX*, volum 4, Editorial Taurus, Barcelona.

Federici, Silvia (2018): *Caliban i la bruixa*, Virus Editorial, Barcelona.

Flecha, Consuelo (1996): "La libertad profesional de las mujeres en el siglo XIX. Un espacio comparativo", en Ramos, Dolores y Vera, María Teresa (coord.) *El trabajo de las mujeres, pasado y presente: Actas del Congreso Internacional del Seminario de Estudios Interdisciplinarios de la mujer*, vol. 4, pp. 209-219.

Flecha, Consuelo (2009): "La contribución de la escuela católica a la formación femenina", *Canelobre*, núm. 55, Diputación de Alicante, pp. 46-63.

Galino, María Angeles (1962): "El aprendiz en los gremios medievales". *Revista española de pedagogía* 78: 118-130.

Macdonald, Stuart (2004): *The history and philosophy of art education*, Lutterworth Press, Cambridge.

Itatí, Alicia (2006): "El acceso de las mujeres a los estudios universitarios (siglo XIX)". *Tebeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura*, págs. 375-417.

Jiménez, Encarnación (1981): "La mujer en el franquismo. Doctrina y acción de la Sección Femenina", *Tiempo de historia*. Año VII, n. 83, p. 4-15.

Jiménez Sureda, Montserrat (2009): "La mujer en la esfera laboral a lo largo de la historia", *Manuscrits*, núm. 27, pp. 21-49.

- Manrique Arribas, J.C. (2003): "La Educación Física femenina y el ideal de mujer en la etapa franquista." *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 3 (10) pp. 83-100 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista10/artmujer.htm>
- Nash, Mary (2006): "Identidades de género, mecanismos de subalternidad y procesos de emancipación femenina", *CIDOB d'Afers Internacionals*, núm. 73/74, pp. 39-57.
- Ortiz, Teresa (1994): "El discurso médico sobre las mujeres en la España del primer tercio del siglo veinte", *Actas del 2º Encuentro Interdisciplinar de Estudios de la Mujer en Andalucía*, pp. 107-138.
- Otto, Elizabeth (2019): *Bauhaus women : a global perspective*, Herbert Press, Londres.
- Paz, María Antonia y Coronado, Carlota (2005): "Mujer y formación profesional durante el franquismo. NO-DO, 1943-1975", *Pandora: revue d'etudes hispaniques*, núm. 5, pp. 133-145.
- Pérez-Fuentes, Pilar (2003): "Ganadores de pan y ama de casa: los límites del modelo *Male Breadwinner Family*. Vizcaya, 1900-1965", en Sarasúa, Carmen y Gálvez, Lina. *¿Privilegios o eficiencia? Mujeres y hombres en los mercados de trabajo*, Publicaciones de la universidad de Alicante, pp. 217-237
- Pérez Trompeta, Ángel (1996): "La formación de la mujer española en la Sección Femenina de FET y de las JONS la enciclopedia para cumplidoras del servicio social." *Indagación: revista de historia del arte*, núm. 2, pp. 163-180.
- Ribagorda, Chema (2016): "La enseñanza de diseño en España, un mapa imaginario." *Gráfica 3*, Nr. La Formación en Diseño: 14-19. doi:2387-0524.
- Rodríguez Campomanes, Pedro (1775): *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/discurso-sobre-la-educacion-popular-de-los-artesanos-y-su-fomento--0/html/>
- Schön, Donald A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, 2010a ed. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Espasa Libros, Barcelona.
- Sennett, Richard y Marco Aurelio Galmarini (2009): *El artesano*, Anagrama, Barcelona.
- Sevilla, Manuel y Retuerto, Enrique (1987): *Informe documental: El textil y la confección en España: una base documental para la formación profesional*. CEDEFOP – Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, Berlín.
- Souleles, Nicos (2013): "The Evolution of Art and Design Pedagogies in England: Influences of the Past, Challenges for the Future." *International Journal of Art and Design Education* 32, Nr. 2: 243-255. doi:10.1111/j.1476-8070.2013.01753.x.
- Wick, Rainer (2007): *La pedagogía de la Bauhaus*, 2a ed., Alianza Editorial, Madrid.