

100
Jahre

1919
BAUHAUS



México

'19

Cavilación crítica sobre la Bauhaus y sus huellas en el diseño

Luz del Carmen Vilchis Esquivel¹

Preludio al concepto de diseño

La escuela de Bauhaus nace y evoluciona en medio de una de las mayores crisis sufridas en Alemania durante el siglo XX. Es la época entre las dos grandes guerras, lapso durante el cual se instaura en ese país la República de Weimar, escudo que representa la buena intención de transitar de la monarquía a la democracia. No obstante, la política de la socialdemocracia se enfrentó a las tensiones derivadas de los vicios autoritarios, ideologías antagónicas y el crecimiento del germen del nazismo. Los antropólogos reconocen en este tiempo una gran actividad demagógica en la que se predicaba la libertad como esencia del hombre mientras las prácticas sociales decían lo contrario. Se desconoció a la razón, argumentando que ésta no es abstracta, especulativa o científica, atribuyéndole el carácter histórico. El uso de la razón se trató de adjudicar al sentido de la tolerancia, la cual al final de este tiempo resultaría totalmente pisoteada.

La economía que se desarrolló desde las reparaciones de la guerra tuvo como basamento la desconfianza. Así surgió la hiperinflación, crueles devaluaciones cuyos efectos más importantes se mostraron en una grave miseria de la población causada por el desempleo. También hubo desabasto, carencia, fracaso, delincuencia y violencia como daños paralelos.

Weber predicó la ética de la responsabilidad intentando desarrollar un sentido burgués con conciencia de clase. Asimismo las teorías sociológicas apelaron a la denominada racionalidad formal empresarial.

Los elementos anteriores fueron los catalizadores cuya fragilidad abrió las puertas al nacional-socialismo que traería consigo la hecatombe de un discurso que estuvo muerto desde el principio. Desde 1918, se expusieron los supuestos de una inexistente continuidad del pasado mezclada con los absurdos de la invisible democracia en la que la empresa y la industria descansaron hundiendo a la clase trabajadora. Las influencias de la propaganda fueron letales.

En este caldo de cultivo peligroso se formaron quienes habrían de dirigir la Bauhaus, proyecto educativo ensalzado por muchos, particularmente en el centenario de su instauración y criticado agudamente por unos cuantos que lamentan el proceso de fetichización y ocultación de la realidad íntegra de la escuela sometida a “piadoso embalsamamiento a manos de Gropius y otros exmiembros que, desde el exilio [se aferraron] a un espejismo” (Colloti et al., 1971, p.9) en medio del cual intentaron presentar una organización racionalista cuando precisamente uno de sus valores fue el existencialismo contrario a toda razón.

Huellas de la filosofía alemana en Bauhaus

La dialéctica hegeliana culmina la marcha de la razón por la historia de la filosofía con la fusión de ser y saber en un orden absoluto que integra al hombre con el universo. Es un sistema conceptual que postula la verdad del espíritu como un principio que apela a la racionalidad y la objetividad. Idea o materia, contenido y forma, sujeto u objeto, se desenvuelven en la trama del devenir en tríadas donde se actualiza el ser en el saberse a sí mismo.

En pleno dominio del sistema de la dialéctica hegeliana, la historia vive un desencanto debido a la Revolución Industrial, que junto con el Estado y los principios positivistas, creaciones supremas de la razón, en lugar de satisfacer las necesidades materiales de los pueblos junto con la libertad y la justicia prometidas, acentúan las contradicciones sociales y con ellas la pobreza y la injusticia, tanto que hay otra dialéctica que dirigen contra ella las filosofías destinadas a identificar los nuevos tiempos.

Desde el interior mismo de la dialéctica, los discípulos de Hegel, ya sea por quienes desde su izquierda centran su crítica en el método o por quienes desde su derecha lo hacen al sistema, con base en el orden de intereses creados o desde la utopía de la razón, abren la puerta para que otros, quienes niegan a la razón en nombre de otras causas y contra el ansia insaciable de verdad, reclaman en nombre de la pasión por la vida el derecho del sujeto contra el objeto y la primacía de la verdad existencial sobre el conocimiento. Kierkegaard y Nietzsche, por sendas diferentes, pero ambos sin saber desentenderse de las influencias hegelianas, bajo las consignas del cristianismo uno y del hombre sin Dios el otro, empiezan la subversión infortunada cuya apoteosis traería con el óbito de Dios el del hombre y con la negación del conocimiento la del ser.

Contra la idea hegeliana que concibe los conceptos como mediadores, Kierkegaard propone una dialéctica con base en la inmediatez imposible de transacción conceptual, con el propósito de dignificar la existencia del hombre. En otro tenor, Niet-

zsche, filósofo del eterno retorno, vuelve la crisis de la conciencia en conciencia de la crisis, como abierta rebelión contra los racionalismos -griego y hegeliano-, los principios del cristianismo y la magnificación del Estado.

Dios es un pensamiento que vuelve torcido todo lo derecho y que hace voltearse a todo lo que está de pie. ¿Cómo? ¿Estaría abolido el tiempo, y todo lo perecedero sería únicamente mentira? [...]

¡Malvadas llamo, y enemigas del hombre, a todas esas doctrinas de lo uno y lo lleno y lo inmóvil y lo saciado y lo imperecedero!

¡Todo lo imperecedero – no es más que un símbolo! [...]
(Nietzsche, 1972, p. 79).

Este pensador defiende que lo expresado rebela las grandes mentiras del hombre, artimañas en las que este se ha visto embrollado, con las cuales ha justificado a través de los tiempos el temor a la verdad. Desde este basamento, el filósofo expone un enfrentamiento fundamental: Dioniso contra Apolo y de ahí deriva las antinomias arte-conocimiento o vida-verdad, desembocando en la esperanza del superhombre, el cual, esclavo de la falta de rigor lógico, tiene como encomienda desarrollar y precisar los nuevos valores. La filosofía de Nietzsche es el elogio existencial a la praxis, elocuente enardecimiento dionisiaco privado de toda guía racional y objetiva cuyo futuro sucumbe al señorío de la voluntad.

La sabiduría de Zaratustra, en quien Nietzsche intenta la reconciliación de la ciencia y el arte, del saber con la poesía, por el conocimiento de la gaya ciencia, ciencia del saber alegre donde reaparece el conocimiento como intuición que es renacer dionisiaco, saber de la vida más allá de sí misma para triunfar sobre el dolor de no ser.

Triunfo solitario del hombre que cumple su sino. El filósofo oculta que la muerte de Dios es también la del hombre y conlleva el término de la historia. Con Nietzsche toman fuerza el pensamiento existencialista que aliena la esencia para privilegiar el existir, el nihilismo de los cínicos y los escépticos enunciado por Turguénev -por la negación de toda autoridad y el rechazo a todo principio

religioso (Volpi, 2007)- y el vitalismo voluntarista que apela a la despreocupación opuesta al mecanicismo enunciando la fuerza vital de lo lúdico.

Las convulsiones políticas en Alemania, posteriores a la Primera Guerra Mundial y a la instauración de la República de Weimar, aunadas al panorama filosófico y científico dominado por esta ofensiva contra el racionalismo dialéctico y el advenimiento de los positivismo, hace presa al pensamiento industrializado de un horizonte que propicia la negación de su carácter científico quedando al margen de toda posibilidad racionalista. Desde esta idea parte Husserl, cuyo objetivismo ingenuo, en la llamada fenomenología, pone entre acotaciones al ser glorificando el yo que piensa, que se acerca para entender el mundo recurriendo para ello a las evidencias que la experiencia le proporciona. La fenomenología en este presentarse a los fenómenos para descubrir los gérmenes del conocimiento, toma a los objetos como componentes de la conciencia para regresar al sujeto.

Por su lado Max Scheler postula su filosofía del asombro, llevando la fenomenología al terreno de la axiología, donde propone determinar la forma de llegar al conocimiento del ser a partir de la reducción demostrando el carácter objetivo de los valores. Aquí, los hechos puros, ajenos a todas las estructuras conceptuales científicas, consisten en que el objeto se done a sí mismo con su concepto, de manera que coincida el objeto dado con lo nombrado. Esta filosofía, mezcla de fenomenología con vitalismo, no oculta el irracionalismo donde desemboca la filosofía de Husserl, con Heidegger a la cabeza.

Continuamente apetecemos unas cosas y rechazamos otras que nunca ni en parte alguna hemos “experimentado” como objetos. La plenitud, la amplitud y diferenciación de nuestra vida conativa no dependen en modo alguno únicamente de la plenitud, amplitud y diferenciación de nuestra vida intelectual, representativa y conceptual. Tiene, por el contrario, su origen propio y sus propios grados de significación [...] (Scheler, 2001, p. 89).

Sería Heidegger quien daría la continuidad idónea a existencialismo y nihilismo, formas de pensamiento que impregnaron el pensamiento alemán durante la República de Weimar, proveyendo además en su momento al nazismo de todo su corpus ideológico. Heidegger cree firmemente en el intentar ser un desvelar continuo de la esencia del hombre evidenciando la estructura formal y existencial del ser ahí. La realidad tiene sentido únicamente desde el supuesto de la existencia, del *Dasein*, ser-en-el-mundo o ser ahí. Aquí se expone con escrupulosidad la filosofía de la subjetividad, se trata de un humanismo que piensa al hombre desde las transiciones de la acción, es un ser dinámico en constante movimiento. De los vínculos entre lo que es y lo que se hace se derivan los términos de interpretación subjetiva, en ello no está en juego el ser humano sino su esencia histórica.

Irracionalismo que se niega a decir su nombre, que piensa el habla como morada de la esencia del hombre y casa del ser, el existencialismo de Heidegger termina en nihilismo por la imposibilidad de conocimiento del ser. La negación del ser y la imposibilidad del conocimiento, elementos comunes al nihilismo en que desembocan las corrientes filosóficas surgidas en contra de la dialéctica hegeliana, pusieron en el centro de sus reflexiones la subjetividad existencial abandonando la verdad de la vida por el miedo a la muerte erigida en la verdad única del hombre. Sus postulados convergen con la reducción de la realidad del mundo a su imposibilidad, diluida en la palabra de la metáfora infinita. Nietzsche y Heidegger forman parte de la lista de filósofos que han dejado la razón sin sujeto que la pronuncie y sin objeto en el que recaiga, postergando la realidad al futuro imposible donde pueda hacer:

La locura de la razón por la desconceptualización del conocimiento [en la que se encuentran los nombres de Nietzsche y Heidegger] se agrega el eclecticismo de sus eclecticismos propios, que pueden sumarse al nihilismo axiológico del positivismo y sus variantes, en su convergencia por el terror a la vida subyacente al consumismo, que sin ser nombrado y en silencio se alimenta de él y permite mantener las condiciones del dominio económico imperante... (Del Palacio, 2018, p.71)

El pragmatismo de la Bauhaus fue fiel a esta tradición del pensamiento alemán, sin aceptar imposición alguna, encauzó tanto el vitalismo como la individualidad por derrotados absolutamente ajenos a la República de Weimar, en el amplio sentido filosófico y político. Solo desde esa cortina de pensamiento es posible comprender la supervivencia de la Bauhaus en medio de la masa anónima derrotada en el subjetivismo. Schlemmer, por ejemplo, tuvo la obsesión de estudiar este enfrentamiento entre teoría y práctica, entre objetivismo y subjetivismo, entre lo dionisiaco y lo apolíneo, para él “la teoría tenía que ver con Apolo, el dios del intelecto, en tanto que la práctica estaba simbolizada por las fiestas desenfrenadas de Dioniso”. De igual forma, las fiestas de la Bauhaus tenían este sentido nihilista con sus temáticas dedicadas a la barba, la nariz y el corazón o centradas en el descanso, la pasión y el clímax (Goldberg, 1988, pp. 85-91).

Un análisis acucioso de los textos de la Bauhaus permite deslindar la franca preferencia por la técnica y el hacer sobre la conceptualización y el pensar. Bauhaus sucede maneras, no teorías, ni en el arte y el diseño o la enseñanza.

Cambios en la cultura alemana de Weimar y sus señales en la Bauhaus

Europa ejerció una enorme presión cultural sobre Alemania durante la República de Weimar. Las vanguardias artísticas encontraron nichos de crecimiento en todos los ámbitos. Particularmente se encuentra un importante impulso de la Nueva objetividad, el Dadaísmo, la Abstracción, el Expresionismo y el Constructivismo, todos ellos movimientos contestatarios que de una u otra manera trataron de ejercer una visión crítica hacia los cánones socio-culturales del siglo XIX y principios del XX. La primera guerra y el *impasse* que le siguió, colmado de posturas políticas y económicas que evidenciaron una época de transición, la cual finalmente patentizó problemas insoslayables con la segunda conflagración, agudizando las confrontaciones artísticas.

El orden inexistente se materializó en una secuencia de rupturas estilísticas reconocidas como los “ismos.” Sin intención de abordar definiciones que se encuentran en las historias del arte moderno y contemporáneo, es relevante para entender ciertas circunstancias de la Bauhaus como objeto de estudio, mencionar el acento de ciertas vanguardias en las manifestaciones artísticas alemanas de la época. Destaca en el cine el Expresionismo alemán representado por tres grandes obras: *Metrópolis*, *Nosferatu* y *El Gabinete del Doctor Caligari*, en ese retrato en que la ficción muestra a través de la metáfora fragmentos de la realidad. Lo mismo sucedió en la literatura difundida por las revistas *Der Strum* y *Die Aktion*. En las artes plásticas se encontraba la fuerza y determinación de los grupos *Die Brücke* cuyos manifiestos seguía la filosofía nietzschiana y el grupo *Der Blaue Reiter* del que Kandinsky fuera miembro activo y dominante al igual que Paul Klee.

Como oposición al Expresionismo surgió la Nueva objetividad, que abarcó literariamente desde Zweig con *Amok* y Kafka con *Die Verwandlung* traducido como *La Metamorfosis* hasta Brecht o Hugo Ball con *Flametti*. Sobresalen en cine *Kuhle Wampe oder: ¿Wem gehört die Welt?* o *Estómago vacío: ¿quién es el dueño del mundo?*, película prohibida por retratar el régimen alemán incluyendo a la Iglesia, o *Bajo la máscara del placer*, cinta polémica sobre el nazismo. En este estilo, que rechazó al Expresionismo, sobresalen en pintura los grandes críticos de la sociedad alemana Otto Dix y George Grosz. Asimismo, desde este enfoque se expresa una arquitectura sencilla, funcional y práctica con Bruno Taut, Erich Mendelsohn y Hans Poelzig.

Principia la Nueva Fotografía con Renger-Patzsch, Heartfield, Blossfeldt y Peterhans, quienes pugnan por imágenes que presenten el uso funcional tanto de la luz como de encuadres, perspectiva y enfoque buscando documentar antes que interpretar la representación poética de lo sustantivo. La fotografía tiene un trascendente desarrollo, en particular, los géneros no derivados de la pintura como documentos testimoniales, na-

rrativa gráfica, apropiación, documento histórico o reportaje, gracias a ello es que en la actualidad se encuentran acervos que lograron fijar la imaginería cotidiana de Weimar con una lente objetiva que despliega contrastes, desempleo, carencias, fracasos, decadencia y violencia.

Dentro de la vorágine subjetivista destacó el Constructivismo como vestigio del pensamiento que prevaleció durante la época victoriana aplicado al industrialismo, tomando como base las enseñanzas de *De Stijl* encabezado por Theo van Doesburg y *Arts & Crafts* vinculado con William Morris. Los principios que inspiraron a ambos movimientos se identifican como antecedentes de la Bauhaus en tanto que le aportaron el pensamiento funcional por un lado y por otro el afán de recobrar lo mejor de la manualidad para el ámbito industrial. De igual manera es menester anotar por sus vínculos constructivistas y sus reflejos en la Bauhaus la importancia del *Deutscher Werkbund*, comunidad artística, arquitectónica e industrial alemana de principios de siglo instaurada por H. Muthesius, a la que pertenecieron tanto Behrens como Gropius y cuyo lema era *Vom Sofakissen zum Städtebau*, en español significaba la construcción “desde el cojín del sofá hasta la urbanización”, el cual habla con precisión de las intenciones del grupo.

En la revisión de los ejercicios informales de los estudiantes de Bauhaus (Wiedemeyer, 2019) y los catálogos del centenario es posible apreciar los vestigios de las vanguardias, especialmente Expresionismo, Dadaísmo y Futurismo que, en el tránsito historiográfico de la escuela fueron ubicándose en nichos más delimitados y específicos hasta abrir un franco vano al Constructivismo en todas sus modalidades. Esta visión era una exigencia socio-económica si se quería sobrepasar el entorno artesanal hasta tocar con eficiencia los dominios de la industria. Argan afirma que, cuando el curso básico transitó de Albers a Moholy-Nagy, la didáctica se modifica para establecer “una más directa búsqueda de la forma [...] fase más netamente “constructivista” dentro de la historia de la Bauhaus” (Argan, 2006, pp. 56-57).

Influencias pedagógicas de la Bauhaus

Todos los individuos somos hechura de una línea del tiempo socializada en la cual vivimos diferentes experiencias de aprendizaje, y por ende, diversas representaciones y esquemas de la realidad y del mundo. Con base en lo anterior es posible afirmar que, para entender cualquier estrategia de enseñanza-aprendizaje, es indispensable el conocimiento de investigaciones y desarrollos que se han llevado a cabo al respecto, así como las concepciones de docente, estudiante, entorno, proceso, situaciones de aprendizaje, sentido de aprendizaje, caracterización del desarrollo, y con ello, los modelos pedagógicos que han evolucionado con base en las teorías de aprendizaje surgidas de la psicología educativa.

Los paradigmas pedagógicos, desde sus puntos de vista y horizontes, representan “un gran aporte [porque posibilitan] conocer las capacidades y restricciones [...] para procesar la información” (Aguilar, 2010, p. 38) y así modular la educación a las posibilidades cognitivas de los alumnos, obteniendo como resultado la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, para efectos de esta investigación y los resultados que se perfilan, el Constructivismo es la alternativa más importante, surgida del modelo sociocultural; es la que menos tradición y aplicación ha tenido en el campo educativo porque sus raíces rusas la hicieron un movimiento educativo discreto que, gracias a conocidos educadores, se dio a conocer de manera parcial en el resto del mundo.

La teoría sociocultural constituye en la actualidad uno de los grandes apoyos psicoeducativos, ya que cada vez son más los interesados en retomarla por diversas razones. Tiene un estrecho lazo con las teorías cognitiva y constructivista organizadas por líneas generales siempre presentes en cualquier trabajo teórico-aplicado, lo cual permite la sistematización de un solo objeto de estudio: la búsqueda de procesos cognoscitivos superiores.

De la teoría sociocultural (Carrera & Mazzarella, 2001) destacan tres principios básicos: los procesos psicológicos superiores con origen en procesos sociales; los procesos mentales entendidos a través de la comprensión de recursos o signos que actúan como mediadores entre estímulos y respuestas y el método genético o evolutivo, que permite el estudio de los procesos mentales; es decir, el objeto de estudio de la teoría sociocultural se sintetiza como el análisis de la conciencia en sus diversas dimensiones, relacionando procesos psicológicos y socioculturales (Pozo, 1997).

Vygotsky logró desarrollar una de las propuestas conceptuales más trascendentes de su época, la cual continúa vigente y proporciona elementos esenciales en los trabajos de la psicología educativa actual. Los elementos destacados son: un marco teórico que integra los elementos sociales, semióticos y psicológicos del ser humano y la propuesta teórico-metodológica e histórica para la investigación de los procesos psicológicos superiores del individuo.

Desde el punto de vista de estos conceptos, existe una relación recíproca entre sujeto y objeto de conocimiento, ambos se transforman mediante la constante interacción. Así se considera que el proceso de adaptación del individuo al medio no solo es de orden biológico, sino que cada actividad que realiza es nominada como una práctica sujeta o determinada por las condiciones socio-históricas-culturales en que se encuentra.

Esta teoría de la interacción social sumada a la teoría del desarrollo de la inteligencia de Jean Piaget, la teoría del aprendizaje social de Bandura y la teoría de la personalidad de Mischel darían lugar a la hipótesis que vinculó la interacción del individuo con la interdependencia, proporcionando un acercamiento al paradigma de la educación constructivista desde las líneas de investigación psicogenética. La metodología dentro de esta línea de trabajo se basó en la enseñanza indirecta con énfasis en la actividad, la iniciativa y la curiosidad; el aprendizaje se generaba en sentido amplio, con base en el desarrollo, y en sentido estricto generaba la formación propiamente dicha.

En el marco pedagógico constructivista, el maestro es el promotor del desarrollo y la autonomía de los estudiantes, mientras el alumno es constructor activo del propio conocimiento. La meta es la autonomía moral e intelectual. Retomando elementos del método histórico-crítico y del análisis formalizante y psicogenético, los constructivistas elaboraron una epistemología que, sin ser científica, se presentó como alternativa sistematizada.

Los principios constructivistas están encabezados por la interacción recíproca del sujeto y la organización interna de regulación. Es así que se puede hablar de esquemas de organización del sujeto cognoscente partiendo de la categoría de la acción. Las constantes son la organización y la adaptación, esta última supone los procesos de asimilación y acomodación. Los supuestos teóricos incluyen la consideración de las etapas de desarrollo intelectual y los tipos de conocimiento natural, lógico y social.

La problemática del Constructivismo siempre fue epistémica, ya que la adquisición del conocimiento siempre se vio perseguida por las categorías del pensamiento racional, mientras los constructivistas buscaban sus postulados interaccionistas y relativistas. Lo cierto es que había un papel activo del sujeto en el proceso de conocimiento y el argumento más importante era el impacto de las acciones del sujeto cognoscente generadas a través de su interacción con el objeto de conocimiento.

Esta continua relación sujeto-objeto de conocimiento estaba mediada por las diversas actividades que realiza el individuo mediante recursos socioculturales, los cuales se dividían en recursos técnicos y signos, ambos orientando las tareas para transformar el contexto, el cual a la vez modifica al individuo. Así la técnica era vista como el más importante de los elementos externos mientras los signos correspondían al yo. El individuo debía construir utilizando todos los recursos posibles en una constante retroalimentación del entorno. Así se lograba la internalización de las funciones de carácter superior.

El Constructivismo alemán se basó en el modelo ruso, particularmente la teoría vyotskiana y algunos principios de la llamada Escuela Nueva, basados en las ideas de educación formal concebida como comunidad viva de H. Lietz, P. Geheeb y G. Wyneken, ellos permitieron acotar elementos del proceso enseñanza-aprendizaje destacando el papel central de la comunidad y la plenitud del individuo, ya que incidían en la forma en que el estudiante visualiza el mundo. El tipo y calidad de los recursos técnicos determinaba los patrones de desarrollo y por ende las conductas dependían de la convivencia y el trabajo activo permanente. Así, la idea de un ambiente colaborativo en el que en cualquier momento puede surgir el espíritu independiente era total.

El lenguaje se entendió como una de las funciones constructivistas que modifican los parámetros de percepción, operaciones sensorio-motoras, atención y todas aquellas perceptibles o no que alteran el sistema dinámico de la conducta. El uso de signos conducía a la amalgama entre campo sensorial y sistema motor, estableciendo nuevos horizontes.

En la Bauhaus, el lenguaje visual aprendido desde el especial empeño en liberar el poder visual expresivo del estudiante, rompió con las técnicas tradicionales de la enseñanza de las artes en un esfuerzo por abrir los ojos de los alumnos a las leyes fundamentales de la percepción. Las técnicas de enseñanza obligaban a los estudiantes a explorar los factores constructivos en las artes y el diseño, libres de toda fórmula preconcebida y funciones predeterminadas, acudiendo a los principios de la teoría psicológica de la Gestalt. La idea era saturar a los alumnos con una riqueza de conocimiento técnico emanado tanto de las artes como de las artesanías, desafiando soluciones que se comprendían como cánones y refiriendo a nuevos, y en ocasiones desconocidos, campos de la instrucción. La Bauhaus trató de acabar con los prejuicios y de aportar nuevas perspectivas para manejar los proyectos artísticos (Arranz, 2010).

Las nuevas reglas instauradas por la Bauhaus llevaron hasta el punto límite la percepción directa, bajo el control de las funciones de los diversos lenguajes artesanales. Este desarrollo constructivo representó un rompimiento con la tradición consolidando una época de transición y una degeneración del estilo propio. La atención estuvo enfocada en la praxis, el concepto según Vadillo (2019) era la materia prima de un enfoque formativo cuyas fronteras eran amplias, la liberación del material en pos de la forma y la función.

Nunca se anularon los elementos del pasado, estos se integraron naturalmente al día con día en el desarrollo de un existencialismo operativo. La simbiosis entre el pasado y el presente posibilitó que los cambios ocurridos en la memoria de los estudiantes se dieran de forma análoga a los que se reconocen en el campo de los estudios perceptuales, permitiendo así que los recuerdos no fueran fragmentos del pasado disponibles sino una manera de unificar condiciones para la construcción de destrezas que devinieron en experiencia expresa, constante y manifiesta con la ayuda de los resultados obtenidos en cada uno de los talleres.

Entendimiento del manto conceptual de Bauhaus

Los procesos del pensamiento: percepción, aprendizaje y memoria, así como las principales teorías respectivas, permiten comprender la idea de red semántica, un modelo de comprensión del proceso cognitivo según el cual el conocimiento está almacenado y organizado en la memoria en forma de tramas, en las cuales las palabras, eventos o representaciones forman relaciones que en conjunto derivan en significados (Vera, 2005). El conocimiento es entendido como urdimbre de ideas traducidas a conceptos que tienen de alguna manera interconexiones semánticas que las hacen pertenecer a un determinado grupo. Los campos semánticos se organizan por nodos y siempre emergen de ellos nuevas vertientes conceptuales.

Hablar de sentido indica un correlato intencional donde la esencia sintética de la conciencia del sujeto explica que el objeto de aprendizaje sea de manera distinta ante dicha conciencia y la información que se clasifica con distintos predicados, por ello, “este análisis del mundo exterior es propio del lenguaje humano [...] a través de él llegamos a dominar y conjurar el mundo exterior” (Bronowski, 1997, p. 58).

Todo sentido intencional, que en el caso que nos ocupa tendría como núcleo esencial de significación al aprendizaje, tiene un objeto que siempre presenta sentidos distintos, lleva a cabo una fusión de predicados, tantos como sean unidos a él, destacando el imperativo de ir a las cosas. Con base en esto se puede hablar del condicionamiento de la imaginación y la memoria, a través de evocaciones aprendidas con relaciones absolutamente arbitrarias. La secuencia de pautas de actuación que de ello se deriva, construye repertorios o estrategias cognitivas que se adoptan de manera inconsciente incluyéndose en las diversas jerarquías de la memoria, ya se trate de la memoria operativa, semántica o eidética.

La noción de sentido es la secuencia de situaciones evocadoras por las que un sujeto conforma su pensamiento, retroalimenta su entendimiento complementado por configuraciones culturales y, lo más importante, estructura su imaginación, complejo de significación desde el cual interpreta el mundo; son presupuestos, prejuicios, valores, maneras de intelección, de ver y representar mentalmente las cosas cuya comprensión se realiza inevitablemente desde los contenidos que configuran la memoria, es decir, desde lo experimentado, lo aprendido y lo imaginado (Deleuze, 1994).

Comprender un aprendizaje determinado como el de la Bauhaus, que contiene una finalidad, una dirección y un sentido específico, es una acción en la que se debe comprender la manera en que se configura el campo semántico construyendo las condiciones en que integrará un contenido simbólico.

La imaginación que estructura una percepción o un aprendizaje y la imaginación que los interpreta y recuerda constituyen la esencia del ámbito abierto del sentido en acciones paralelas, explicativas e implicativas, cuya mediación es el vestigio, la huella expresada como concepto; en otras palabras, el objeto que, sumado a otros de la misma condición, es la substancia fundamental de la imaginación mental, es decir, es condición de las evocaciones.

La mediación de lo aprendido es comprensible desde la visión analógica que lo vincula con el contexto, donde más allá del repetir o estandarizar, se establecen núcleos de comunicación cuya esencia es similar a las “imágenes agentes de los antiguos” (Joly, 2003, pp. 214-215) que actuaban sobre la memoria por su capacidad de asociación en imágenes mentales, con aspectos sintéticos que requieren equilibrar entre la equivocidad del excedente de sentido y la univocidad del sentido literal.

El sentido de lo enseñado en la Bauhaus se construye en un proceso de semiosis que teje una urdimbre de significación resultante de la acción de los signos, concibiendo la realidad como relacional en la cual, en coincidencia con Ortiz–Osés (1995), lo importante son los conocimientos pertinentes para entender el signo y sus contenidos en una concatenación específica de significación cuya expresión es siempre el todo de un objeto aprendido. Bronowski (1997) afirma que siempre se descodifica una parte incompleta de la naturaleza llevando a cabo una representación metafórica aproximada similar a las formaciones del lenguaje: en virtud de acciones puramente cognitivas, así comienza el desarrollo del manto conceptual.

El universo fenoménico de la Bauhaus ha sido lamentablemente fragmentado semánticamente, está la parte seleccionada a través de los sentidos, que constituye la esfera de la praxis, en la cual “los fenómenos que le constituyen son términos de una mezcla de relaciones dependientes de la mente e independientes de la mente [...] objetivados por medio de la sensación y la percepción y puestos a disposición de la comprensión” (Deely, 1996, pp. 63-64).

Según el supuesto filosófico, ningún objeto o signo significa más de lo que está en su esencia, así se nutren los diversos niveles de los archivos de la memoria de la Bauhaus. Ampliando la afirmación, lo aprendido debe ser considerado un entramado de signos que crean, evocan o expanden el sentido y este, “no se produce por la suma de los significados parciales de los signos que lo componen, sino a través de su funcionamiento textual” (Zunzúnegui, 1998, p. 78).

El excedente de sentido, ese incremento de significados que trascienden lo percibido, proviene de los aspectos propios de sus contenidos que devienen en lo aprendido o se realimentan del contexto y el intérprete. No son realidades diferentes, dado que el perceptor, quien interpreta, comprende desde sus prejuicios y tradiciones, esto es, desde sus recuerdos que resuelven asociaciones del universo fenoménico con lo aprendido, en los momentos de imaginación, conceptualización, materialización, percepción, representación, intencionalidad, semantización y comunicación.

[...] en cualquier mente humana, el proceso de percepción básico es idéntico. Sólo difiere el contenido debido a que éste refleja hábitos inferenciales perceptuales diferentes [...] Eco ha mostrado cómo la valoración del espectro cromático está basada en principios simbólicos, es decir, culturales [...] de la misma manera que el lenguaje determina la forma en que una sociedad organiza sus sistemas de valores e ideas, también condiciona nuestra percepción (Zunzúnegui, 1998, pp. 45-46).

Con base en lo anterior, es posible hacer un breve análisis de ciertos términos del campo semántico de la Bauhaus, cuya exaltación ha llevado a la alteración de sus términos originarios. En realidad la Bauhaus nunca se ostentó como una pedagogía, así lo refiere Johannes Itten cuando afirma que la intención de la Bauhaus “nunca significó un currículo especial ni un nuevo método de enseñanza” (Itten, 1968, p. 104), aludiendo al *Vorkurs* o curso introductorio, que preparaba a los estudiantes en tres tareas concretas: evidenciar las habilidades creadoras, ubicar la vocación y enseñar las técnicas elementales formativas para la futura carrera de

artista. La intencionalidad de la escuela se concreta en la proclama de Gropius cuando afirma en el Manifiesto de 1919 que

el objetivo final de todas las artes plásticas es la construcción [...] No hay ninguna diferencia esencial entre un artista y un artesano; el artista es simplemente un artesano sublimado [...] El artista necesita dominar los fundamentos de la artesanía; he ahí la fuente misma de la productividad creadora (Bayer, 1938, p. 18)

es con ello que se sustenta el nombre de la escuela, basado en las raíces *bau*, (*schlagen, bauart, erbauung, aufführung, anlage*) que significa “construcción” y *haus* (*sippe, firma, dynastie, wirtschaft*) cuyo concepto es “casa”, “casa de construcción en alusión a las *Bauhütten* medievales (gremios de constructores de iglesias): un anhelo de Walter Gropius por resucitar su espíritu comunitario” (Fraile, 2019, p. 7).

Aquí es menester hacer un alto sobre el idioma alemán, una de las lenguas más estrictas del mundo en cuanto a su significación, ya que cualquiera de sus extensas palabras va más allá de un mero término. La mayoría de las palabras en alemán se traducen como conceptos fuertes, y su sentido debe ser minucioso y profundamente comprendido. Por ello es tan delicado adjudicar significados inexistentes a las palabras como resultado de la sobreinterpretación.

En la Alemania de la República de Weimar, la pedagogía era la ciencia de la educación y esta se comprendía desde un concepto robusto representado por el término *Eziehungswissenschaft*, palabra sin sinónimos en virtud de tratarse de una disciplina. Como un concepto secundario se concebía a la educación o acción de formar desde la palabra *pädagogik* cuyos sinónimos eran *bildung, formung, gestaltung, formierung, aufstellung o schulung* y encuentra como significados analógicos las ideas de imagen, imitación, forma y cultura.

Esquemáticamente, la *Bildung* es trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que

en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad. La *Bildung* es, pues, la vida en el sentido más elevado (Fabre, 2011, p. 216).

Es con base en lo anterior que se puede comprender a la Bauhaus desde una óptica más asequible y directa. La intencionalidad de la escuela trataba de una manera experimental de estudiar y enseñar. *Gestalt* (*prägen, schaffung, gestaltung, prägung, errichtung, stiftung*) correspondía a la creación o diseño, amoldamiento e interpretación, significación diferente a la del *designi* italiano, el *dessin* francés o el *design* anglosajón que aluden más a la acción de dibujar o marcar (Vilchis, 2014).

Hay que recordar que Gropius vivió con Behrens y otros artistas como experiencia previa a la Bauhaus, el *Sachlichkeit*, palabra claramente difícil de traducir cuando se refiere al trabajo en equipo, a la unión. *Sache* significa “cosa”. Y la palabra, tomada literalmente, significa “objetividad”, o mejor, “objetivación”; habitualmente se traduce como lo que corresponde a los hechos, realista, sobrio, objetivo. Era la pretensión que después se desplegaría en el “espíritu constructivo” y la búsqueda de unidad formal. *Sachlichkeit* sufre una reinterpretación semántica.

Impacto de la Bauhaus en la enseñanza del diseño

La Bauhaus tuvo una vocación nihilista, es la visión de Nietzsche sobre el trasfondo de autenticidad de dicho modelo de enseñanza, su motor de pensamiento es claramente nietzscheano y su estructura didáctica su *forma mentis*, heideggeriana, por ello es que la instancia objetiva es sustituida por la interpretación de las experiencias, a esto obedece la frase de la “forma sigue a la función”. La escuela surgió como una urgencia...

[...] Gropius, que en 1917 había hablado de la ‘urgencia de un cambio de frente intelectual’ y que se fue a Berlín para tomar parte en las subversiones, escribió: ‘El ambiente está aquí sumamente tenso, y nosotros los artistas hemos de fraguar el hierro en esta

época, mientras aún está caliente. La *Werkbund* la doy por muerta, ya no puede esperarse nada más de ella.’ [...] Todavía estando de soldado en el frente publicó Gropius ‘Sugerencias para la fundación de un centro docente como oficina de orientación para industria, comercio y artesanía’ [...] exigía una estrecha colaboración entre el comerciante, el técnico y el artista, al estilo de la *Werkbund*, pero al mismo tiempo citaba ya el ideal de los talleres de construcción medievales, donde se trabajaba con ‘espíritu igualitario’ por ‘la unidad de una idea común (Droste, 2019, pp. 26-29).

Walter Curt Behrendt, comentando sobre la exposición Bauhaus de 1923, afirmaba que los aprendices en la Bauhaus eran enseñados por dos maestros, un artesano y un artista, que trabajaban en estrecha cooperación. Las dificultades de este procedimiento de educación comenzaban ahí. El dualismo de este sistema nunca puede conducir a esa unidad de arte y técnicas con las que Gropius sueña...

Y después de un cuidadoso escrutinio de los resultados obtenidos en Weimar, es de temer que este método de la Bauhaus no pueda evitar crear nuevamente mismo diletantismo peligroso... el problema sigue siendo, como antes, cómo educar a los seres humanos para satisfacer las necesidades más urgentes en el campo de la producción industrial. Creemos que el camino elegido por la Bauhaus conducirá a este objetivo... Sin embargo, el experimento iniciado aquí por unos pocos hombres valientes y firmes sigue siendo valioso a pesar de todos los problemas que plantea y se debe permitir que continúe bajo todas las circunstancias (Bayer, 1938).

Con la ayuda del lenguaje, el tiempo de las acciones se extiende hacia atrás y adelante. La actividad futura puede ser incluida en la presente, representada por signos. Como en el caso de memoria y atención, la inclusión de signos en la percepción del tiempo no lleva simplemente a una mayor duración de las operaciones mentales, sino que crea las condiciones para el desarrollo de un sistema simple que incluye elementos efectivos de pasado, presente y futuro (Vygotsky, 1995). Este nuevo sistema tiene dos nuevas funciones: intenciones y representaciones simbólicas de una acción propositiva. Este cambio en la estructura de la conducta se relaciona

con alteraciones básicas en las necesidades y motivaciones. Desde esta perspectiva, el desarrollo psicológico es entendido como un conjunto de transformaciones de orden cualitativo, asociadas entre sí mediante el uso de herramientas psicológicas.

De esta manera se producen transformaciones en las formas de mediación, permitiendo el paso progresivo de operaciones más complejas sobre los objetos de estudio por parte del individuo. En esta noción, seguida bajo los términos de la Bauhaus, el desarrollo psicológico consiste en una serie de cambios, o saltos cualitativos de carácter dialéctico, de funciones psicológicas elementales a superiores. Los cuatro criterios que se pueden aplicar para comprender las funciones psicológicas elementales de la Bauhaus y su consecuente impacto son: el control del entorno surgido de la emergencia de la regulación del proyecto de diseño; la realización consciente de los procesos; los orígenes y naturaleza social de la función de los objetos diseñados y el uso de los signos como mediadores psicológicos entre lo diseñado y el receptor (Rosas & Sebastián, 2008).

De esta manera, las funciones psicológicas superiores fomentadas por la Bauhaus parten inicialmente de controles externos: ambiente, historia, entorno socio-cultural, etcétera, que posteriormente se construyen e internalizan mediante la autorregulación consciente y voluntaria.

Así este amplio rudimento de la mediación genera que cada diseñador/artista realice progresivamente operaciones mentales más complejas sobre los objetos a diseñar. Sin embargo, cuando se habla de transformaciones cualitativas de orden superior, desde la fibra constructiva, se hace hincapié en que tales funciones están fuertemente determinadas por el contexto sociocultural en que se producen. Por ello, la Bauhaus ha sido definida por Paul Scheerbart como la “cultura de cristal” ya que, desde su visión “expresionista, aforística y mística [...] sería posible redimir los males de la sociedad” (Stutterheim & Bolbrinker, 2017, p. 13). Con el fin de relacionar procesos psicológicos y factores sociales, estableció la ley general del desarrollo, en la cual explica que cualquier función siempre apa-

rece en ambas dimensiones. En primer lugar en el plano social, al cual denominó interindividual o interpsicológico, y posteriormente en el plano intraindividual o intrapsicológico. Es decir, las funciones psicológicas superiores están en principio sujetas a los procesos de construcción-internalización progresivos de los cambios estructurales y funcionales de cada individuo.

En la actualidad, el pragmatismo del diseño ha volteado la mirada hacia la Bauhaus y los principios de modelos como el *Design Thinking*, el Diseño basado en proyectos, Diseño centrado en el usuario y Diseño de experiencias, por mencionar algunos modelos que no son más que intentos de reproducir el espíritu constructivista de la Bauhaus depurada, que Gropius entregaría al mundo desde la fusión de sus ideas acrisoladas en Inglaterra y decantadas en la *Gropius House* bajo la luz del funcionalismo y el sueño americano. La sobriedad se tornó en rigidez y la simplicidad en comercialización del fenómeno, la más sutil. Él mismo se atrofió, ya que de ninguna manera iba a encontrar financiamiento para continuar con el modelo bauhasiano en Estados Unidos, ello estaba en contra de las tesis y normas de vida del país. Así, el MOMA de Nueva York y la Universidad de Harvard habrían de extender sus mejores empeños para entregar al mundo la versión aséptica de la Bauhaus, y lo lograron. El cedazo ideológico rindió los mejores frutos cuyas semillas se diseminaron por el continente americano y, en la posguerra, hacia todo el mundo.

[Afirma Sudjic que] en su trayectoria hubo una vertiente lo bastante notable como para garantizarle a Gropius el papel de pionero del movimiento moderno. [...] Fundó la Bauhaus, [...] la convirtió, en parte gracias a una impresionante campaña publicitaria, en la escuela de arte y diseño más famosa del siglo XX. [...] Alcanzó un prestigio que no ha igualado ninguna institución educativa, [...] el mito de la Bauhaus no paró de crecer hasta proyectar su sombra sobre cualquier conversación de diseño [...] (Sudjic, 2014, p. 27).

No obstante, se debe decir que la secuela más legítima de la Bauhaus fue la *Hochschule für Gestaltung* o Escuela de Ulm, donde O. Aicher, su esposa Inge Aicher-Scholl y Max Bill (exalumno de Bauhaus), lograron durante quince años egresar a numerosos diseñadores gráficos e industriales bajo las bases bauhasianas filtradas por un nuevo concepto de la academia representado por Gugelot, Tomás Maldonado e Itten, entre otros, quienes todavía personifican la gran fuerza teórica del diseño que no emanó de la Bauhaus sino de sus sucesores. Bajo términos similares se iniciaron las carreras de diseño en diversas instituciones del mundo, en México, Omar Arroyo participó, como egresado de Ulm, en la conformación de la licenciatura de diseño en la Universidad Iberoamericana y en la entonces Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM, por poner un ejemplo.

La Bauhaus existió durante solo catorce años en Alemania, pero durante las últimas cien añadas sus ideas se transmitieron, algunos de sus diseños se han imitado de manera incansable y otros como los “infusores de té” de Marianne Brandt, que fueron creados como prototipos para la producción industrial, siempre fueron piezas únicas. Con las publicaciones del centenario es posible revisar que había interesantes antagonismos en la enseñanza: el trabajo singular vs. la serie o el original vs. el “volver a hacer”. Es claro que los artistas de Bauhaus no veían el arte y la tecnología como extremos incompatibles, de hecho, se realizaron innovaciones técnicas para crear obras de arte excepcionales, y tuvieron en cuenta la producción y reproducción masiva de sus diseños, lo cual ha hecho de ello la escuela de arquitectura, diseño y arte más influyente del siglo XX.

Entre 1919 y 1933, la Bauhaus prosperó como una escuela de ideas que alentó a los estudiantes a experimentar con materiales, colores y técnicas de dibujo y aprender habilidades básicas. Cien años después, sus experiencias educativas conservan la relevancia. En dicho lapso, la escuela prosperó como una academia de ideas que alentó a los estudiantes a probar y comprobar, a tomar decisiones

sobre la marcha, a proyectar de manera incansable. Un siglo después la trascendencia y significación son innegables, sin embargo, hay olvidos u omisiones significativas ya que parece desconocerse que, en la primera época, dominaron manifestaciones expresionistas bajo la noción medievalista de trabajo y producción. También se tienen relegadas las aportaciones de Hannes Meyer mientras se magnificó la figura de Gropius, proyectando de él “una imagen casi mítica peraltada desde Estados Unidos y más tarde desde la República Federal Alemana” (Stutterheim & Bolbrinker, 2017, p. 9).

Lo cierto es que en la actualidad hay valiosos testimonios acerca de la Bauhaus y sus experiencias educativas. Es imprescindible realizar profundos ejercicios críticos para exponer las antinomias generadas respecto de esta escuela, desde aquellos horizontes que la sitúan como un momento carente de planteamientos críticos hasta los que la sobrevaloran adjudicándole cualidades que la llegan a inundar de un carácter prosopopéyico. Las revisiones posibles siguen abiertas y el ejercicio de investigación podría dar algunas respuestas al por qué nunca se ha podido llevar a la realidad activa una analogía educativa de la Bauhaus. Aquí se expone la posibilidad de que, en el conocimiento que tenemos de esta experiencia, se hayan eliminado importantes elementos que permitieron que progresara de la manera que lo hizo. Y esto queda como tarea para futuros proyectos.

Referencias

- Aguilar Bringas, B. et al. (2010). *Teoría cognoscitivista*. Consultado en <http://es.slideshare.net/guest93a6332/teoria-cognoscitivista>.
- Argan, G. C. (2006). *Walter Gropius y la Bauhaus*. Abada.
- Arranz, C. L. (2010). Bauhaus. La unidad de arte y técnica. En Cuadernos de Historia del Arte. Universidad Nacional de Cuyo, 20: 87-99.
- Bayer, H. y otros (1938). *Bauhaus 1919-1928*. The Museum of Modern Art (MOMA).
- Bronowski, J. (1997). *Los orígenes del conocimiento y la imaginación*. Gedisa.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Educere. Universidad de los Andes, 5, 13: 41-44.
- Deely, J. (1996). *Los fundamentos de la semiótica*. UIA (Sophia).
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Paidós (Básica, 46).
- Del Palacio, A. (2018). *La Filosofía enferma*. Las teorías del (casi) todo. CEIDSA.
- Droste, M. (2019). Bauhaus1919-1933. *Bauhaus-archiv berlin*. TASCHEN, 11-36.
- Fabre, M. (2011). *Experiencia y formación: la Bildung*. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 23 (59) enero-abril: 215-225.
- Fraile, M. (2019). *De la Bauhaus a los MediaLab*. Revista TRP21. MediaLab Prado, 06: 7-21. Consultado en www.medialab-prado.es.
- Goldberg, R. (1988). *Bauhaus. En Performance Art. Desde el futurismo hasta el presente*. Pp. 97-120. Ediciones Destino.
- Itten, J. (1968). *Mi curso introductorio en la Bauhaus*. En Gyorgy Kepes (Dir.) *La Educación Visual*. Novaro.
- Joly, M. (2003). *La interpretación de la imagen*. Paidós.
- Nietzsche, F. (1972). *Así hablaba Zarathustra*. Alianza.
- Ortiz-Osés, A. (1995). *Visiones del mundo*. Universidad de Deusto (Filosofía, 22).
- Pozo, J. I. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Rosas Díaz, R. & Sebastián, Ch. (2008). *Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. 2ª reimpresión. Aique Grupo Editor (Psicología cognitiva y educación).
- Scheler, M. (2001). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Caparrós Editores.
- Stutterheim, J. & Bolbrinker, N. (2017). *Bauhaus. El mito de la modernidad*. Arquia (Documental, 35).
- Sudjic, D. (2014). *B de Bauhaus. Un diccionario del mundo moderno*. Turner Publicaciones.
- Vadillo Rodríguez, M. (2019). Cien años de la Bauhaus. La revolución del objeto cotidiano: creación, formas, espíritu y superficie a través de sus estudiantes femeninas. En *i+Diseño*, 14 (XI): 26-41.
- Varios autores. (1971). *Bauhaus*. Alberto Corazón Editor (Comunicación 12).
- Vera Noriega, J. Á. et al. (2005). *Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos*. Ra Ximhai. Universidad Autónoma Indígena de México, 1 (3): 439-451.
- Vilchis Esquivel, L. C. (2014). *Metodología del Diseño. Fundamentos Teóricos*. Designio.
- Volpi, F. (2007). *El nihilismo*. Siruela.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Wiedemeyer, N. y Friederike Holländer (Eds.) (2019). *Original Bauhaus Workbook*. Prestel / Bauhaus-Archiv
- Wiedemeyer, N. (Ed.) (2019). *Original Bauhaus Catalogue*. Prestel / Bauhaus-Archiv.
- Zunzúnegui, S. (1998). *Pensar la imagen*. Universidad del País Vasco (Signo e Imagen, 15).

*Académica de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II. Licenciaturas en Diseño Gráfico, Filosofía y Psicología; Maestrías en Comunicación y Neuropsicología; Doctorados en Bellas Artes, Filosofía y Docencia. Autora de 44 libros, 39 capítulos y 149 artículos sobre teoría, análisis y crítica de las artes y el diseño.



Atribución-NoComercial-SinDerivadas

Permite a otros solo descargar la obra y compartirla con otros siempre y cuando se otorgue el crédito del autor correspondiente y de la publicación; no se permite cambiarlo de forma alguna ni usarlo comercialmente.