

REVISTA DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DEL ARTE, DISEÑO Y LA CULTURA

REFLEXIONES SOBRE EL IMPACTO DE LA BAUHAUS EN EL DISEÑO

Tomo II. Pedagogía de la Bauhaus

REVISTA

REVISTA DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DEL ARTE, DISEÑO Y LA CULTURA

No. 2, Año I
Marzo - Junio, 2021

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLÁN

Director

Mtro. Jorge Alfredo Cuéllar Ordaz

Secretario General

Dr. Francisco Montiel Sosa

Secretario Administrativo

Lic. Jesús Baca Martínez

Secretaría de Atención a la Comunidad

Lic. Luis Rubén Martínez Ortega

Secretario de Posgrado e Investigación

Dr. Fernando Alba Hurtado

Secretaría de Evaluación y Desarrollo de Estudios Profesionales

Dra. Cynthia González Ruiz

Jefe de la División de Ciencias Agropecuarias

M.A. Jorge López Pérez

Jefa de la División de Ciencias Químico Biológicas

Dra. Alma Luisa Revilla Vázquez

Jefa de la División de Ciencias Administrativas, Sociales y Humanidades

Mtra. María Esther Monroy Baldi

Jefe de la División de Ingeniería y Tecnología

Dr. José Luis Velázquez Ortega

Coordinación de Comunicación y Extensión Universitaria

Lic. Claudia Vanessa Joachin Bolaños

Departamento de Publicaciones Académicas

y Secretaría Técnica del Comité Editorial

MEP. Emma Ruiz del Río

UNAM

Dr. Enrique Graue Wiechers

Rector

Dr. Leonado Lomeli Vargas

Secretario General

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez

Secretario Administrativo

Lic. Alfredo Sánchez Castañeda

Abogado General

SIAYD
SEMINARIO
INTERDISCIPLINARIO
DE ARTE y DISEÑO



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO



UNAM
CUAUTITLÁN

REFLEXIONES
SOBRE EL IMPACTO DE LA
BAUHAUS
EN EL DISEÑO

Tomo II. Pedagogía de la Bauhaus





INDICE

Presentación
Mauricio César Ramírez Sánchez

Cavilación crítica sobre la Bauhaus y sus huellas en el diseño
Luz del Carmen Vilchis Esquivel

La Bauhaus y el proceso de racionalización del diseño: una mirada retrospectiva y prospectiva
Eska Elena Solano Meneses

VKHUTEMAS-VKHUTEIN. Historia, fundamentos, tendencias, similitudes y diferencias de la escuela soviética con la Bauhaus de Alemania
Ioulia Akhmadeeva

Dimensiones del modelo educativo de la Bauhaus
Alma Elisa Delgado Coellar

La pedagogía de la Bauhaus y el cambio paradigmático de las artes visuales
María Eugenia Rabadán Villalpando

El arte como servicio y el diseño de sí mismo: Bauhaus, Moholy-Nagy, Kepes, Goeritz y Groys
Sandra Valenzuela

Autor: Luis Cisneros



Presentación

En 2019 se conmemoraron cien años de la puesta en marcha de la Bauhaus, escuela que estableció las bases de lo que actualmente conocemos como diseño industrial y gráfico. Como reconocimiento a la importancia que ésta ha tenido, en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la Universidad Nacional Autónoma de México se convocó a un espacio académico de reflexión (simposio), con la finalidad de repensar los aportes que la Bauhaus hizo y que, de una u otra manera, siguen haciéndose presentes en el ámbito educativo.

Sin duda, una de las propuestas más significativas de la Bauhaus fue que rescató la producción artesanal y la elevó a categoría de Bellas Artes. A la par de ello cobró importancia la fotografía, el dibujo, la tipografía, la cerámica, la metalurgia, el tejido, y se pusieron al mismo nivel de la pintura, escultura y arquitectura. Es decir, el concepto de arte se amplía hacia otras manifestaciones a las que no se les había dado esta connotación y que habían sido designadas simplemente como artes menores o artesanías.

Bajo esta perspectiva se recibieron para el evento académico, trabajos de investigación que dejaban ver los diversos intereses que siguen generándose a partir de la Bauhaus. Esto no resulta extraño si se recuerda que esta escuela buscaba romper la idea tradicional del arte, pues pretendía que las piezas que se realizaran dentro de la escuela estuvieran al alcance de todos los niveles socioeconómicos. Un ingrediente destacable será la funcionalidad; es decir, los elementos que

van a crearse en la Bauhaus ya no sólo buscan producir una satisfacción estética, sino también su utilidad dentro de la sociedad. Con ello, al mismo tiempo, buscó romper la postura tradicional del arte.

Todo esto hacía evidente la necesidad de establecer un diálogo que llevara a valorar los caminos que han seguido el diseño y comunicación visual a través de sus diversas vertientes. Al mismo tiempo hay que reconocer los alcances del espíritu de la Bauhaus que aún continúan presentes y siguen siendo válidos a través de las bases pedagógicas y disciplinares que se han conservado en los planes de estudio. No sólo de la Universidad Nacional Autónoma de México, sino en todas las instituciones que tienen carreras o materias vinculadas a las artes y el diseño.

A la distancia podemos pensar en la Bauhaus como una escuela que germina en un momento en que el arte está en la búsqueda de nuevos caminos, por lo que no resulta extraño que los jóvenes vieran en ella una alternativa a sus inquietudes. Así, a cien años de distancia ese espíritu creativo que caracterizó a los distintos componentes de la Bauhaus se hizo presente en las diversas propuestas que se recibieron para conmemorar el centenario.

Cabe señalar que dentro de la Bauhaus, la manera en que se ejercía la docencia va ser muy importante, pues se buscaba fortalecer la creatividad de los individuos, además de dotarlos de una preparación general integral. También se buscaba brindarles todas aquellas

herramientas que les facilitarían el desarrollo de sus actividades creadoras. Lo que lleva a artistas destacados como Paul Klee y Vasili Kandinsky a participar como profesores dentro de dicha institución. A ellos deben agregarse que destacaron en actividades que hoy resultan fundamentales del diseño; Herbert Bayer, en la tipografía, y László Moholy-Nagy, en la fotografía.

Llama la atención que de los trabajos propuestos para el simposio de la Bauhaus un número importante confluyera precisamente en las cuestiones pedagógicas. Por ello, hoy al darse el interés por sacar a la luz todas estas inquietudes, se decidió reunir las bajo el rubro de pedagogía. Por otro lado, tienen la característica de que estaban realizadas desde una visión interdisciplinaria, que paradójicamente es otra cuestión que caracterizó a la Bauhaus.

Entre los textos que conforman este volumen pueden encontrarse cuestiones que abordan aspectos que van desde visiones generales hasta cuestiones específicas, pero teniendo como hilo conductor la pedagogía. Así, Alma Elisa Delgado Coellar plantea que a pesar de que en ocasiones podría establecerse o identificarse una similitud entre los conceptos “modelo educativo” y “modelo pedagógico” eso no es así, por lo que basándose en diversas fuentes establece las características que identifican a cada uno, en diversas dimensiones: ontológicas, epistemológica, psicopedagógica.

Luz del Carmen Vilchis, por su parte, establece un recuento crítico de la importancia que tiene la Bauhaus dentro de la enseñanza del diseño. A través de su escrito queda claro que si bien la enseñanza que se impartió en esta puede considerarse como un parteaguas dentro de las instituciones de la época, ello no implica que de la nada se establezca un modelo educativo nuevo, pues la particularidad de ésta fue que supo conjuntar el pasado y el presente, en que se desarrolló, que es lo que hasta la fecha ha permitido que permanezca su luz.

María Eugenia Rabadán Villalpando recupera en su texto la discusión que se ha dado en torno a la inclusión de la Bauhaus dentro de las vanguardias que se generan a principios de siglo XX. Se tiene como contraparte la idea que establece la conservación de tradiciones académicas del pasado, que se ha buscado evidenciar en algunos elementos organizativos de la Bauhaus.

Por su parte Eska Elena Solano Meneses parte de un análisis histórico del diseño, que la lleva a establecer la importancia del racionalismo. A éste no fue ajena la Bauhaus, que como establece la autora es una característica que se hace presente en la era de la industrialización.

Ioulia Akhmadeeva presenta en su capítulo un análisis comparativo entre la Bauhaus y lo que podría considerarse la Bauhaus rusa, Vkhutems, no con la intención de proponer la superioridad de una sobre otra, sino más bien para establecer los puntos de coincidencia entre dos instituciones que contribuyeron al desarrollo del diseño.

Por último, Sandra Valenzuela realiza un estudio interesante sobre el traslado de la pedagogía de la Bauhaus a suelo mexicano a través de la figura de Mathias Goeritz, quien juega un papel importante en la transformación cultural del país durante la segunda mitad del siglo XX. En el que serán importantes los postulados que se esgrimieron en el diseño tanto en el sentido teórico como práctico.

Sin duda, los textos que conforman este volumen, serán una fuente importante para seguir invitando a la reflexión en torno a la Bauhaus. Pero, también servirán para enriquecer la formación de las futuras generaciones de diseñadores, tanto dentro como fuera de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Mauricio César Ramírez Sánchez

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 percedero 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 Sturm* 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 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 imaginaria 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).

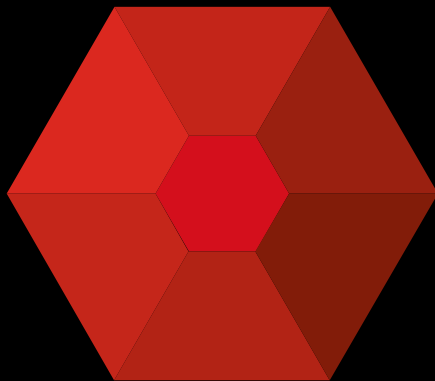
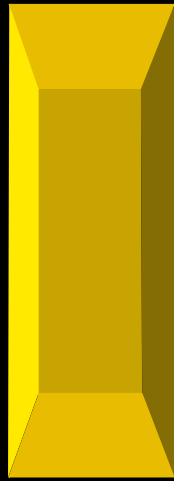
*Académica de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II. Licenciaturas en Diseño Gráfico, Filosofía y Psicología; Maestrías en Comunicación y Neuropsicología; Doctorados en Bellas Artes, Filosofía y Docencia. Autora de 44 libros, 39 capítulos y 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.

B
a
u
h
a
u
s



La Bauhaus y el proceso de racionalización del diseño: una mirada retrospectiva y prospectiva

Eska Elena Solano Meneses¹

Resumen

La práctica y la disciplina del diseño son un reflejo de la forma de vida del hombre: de su ideología, necesidades, tecnología, etcétera, es decir de su cultura. Conforme las condiciones culturales cambian o evolucionan, el diseño acompaña esta evolución, de manera que la adaptación es prácticamente inherente. Subjetividad, relatividad, contradicción, dinamismo, fluctuación, son sustantivos que describen el carácter de las condicionantes culturales en las que el diseño subyace.

Estas características de la cultura no son propias de nuestra era, sino que han acompañado el quehacer del diseñador en etapas anteriores, sin embargo, bajo el enfoque racionalista del pasado no se habían considerado en su verdadera dimensión.

Este trabajo analiza las condicionantes del diseño y el papel de la Bauhaus en la racionalización del mismo, así como su carácter adaptativo y evolutivo, al considerarlo como un proceso que fluctúa al tiempo que lo hacen las condicionantes sociales.

En este periodo, se privilegia la función sobre otros principios del diseño, misma idea que se consolida con el desarrollo y

teorización de ideas como ergonomía, antropometría, etcétera, surgidas de escuelas de diseño como la Bauhaus o la Escuela de Ulm (Gay & Samar, 2007). Con ello el concepto estético se redefine: el ornato se elimina, y se recurre a la estilización de los componentes esenciales del objeto de diseño.

Hoy, las condicionantes han cambiado, independientemente de estar sujeto a variables como las tecnológicas, ergonómicas, funcionales, etcétera, el

diseñador debe estar ahora y en el futuro atento a las cuestiones culturales, que son las que verdaderamente permiten ofrecer desde el diseño alternativas que satisfagan los requerimientos más profundos de su usuario.

La visión abarcable de la sociedad posmoderna reclama su atención de aspectos de una gama amplia que va desde su atención a minorías antes ignoradas por el diseño, aspectos como la identidad (autoreconocimiento o autolegitimación) y la atención a aspectos sustentables.

Palabras clave: Bauhaus, cultura, diseño, racionalización.

La aparición de la escuela de la Bauhaus obedece a un gran cúmulo de circunstancias que devienen tanto históricamente como contextualmente, y ha marcado un punto de inflexión en el diseño por sus aportaciones metodológicas, teóricas, tecnológicas, estéticas e inclusive pedagógicas.

¹ Universidad Autónoma del Estado de México, Centro de Investigación en Arquitectura y Diseño.

Correo: eskasolano@gmail.com

El objetivo de este trabajo es analizar la relación que existe entre el diseño y las condicionantes culturales que le conforman, centrándose en el momento en que surge la Bauhaus y la racionalización en el diseño, partiendo de una revisión longitudinal (histórica y en prospectiva), así como transversal (bajo una revisión contextual) para la construcción de una visión del quehacer del diseñador como respuesta a su entorno.

El diseño metodológico implica el establecimiento de las variables que determinan la tendencia del diseño en todas sus etapas históricas, mismas que se distinguen entre funcionales, estéticas y simbólicas. Con base en estas variables, se realiza un recorte histórico a principios del siglo XX, momento en que nace la Bauhaus, considerando para su delimitación el cambio paradigmático entre las variables imperantes en el diseño.

La mirada histórica hace necesario abordar las condiciones en las que el diseñador ha de sustentar sus propuestas. Con ello se hace hincapié en el compromiso formativo del diseñador de estar en constante diálogo con sus condiciones culturales y bajo este enfoque diseñar sus proyectos.

Una mirada al diseño y su comportamiento histórico como respuesta a las condiciones culturales

Como se describe anteriormente, la base para sustentar este análisis es la obligada revisión retrospectiva, y para ello se desarrolla una revisión sintética de las diferentes etapas del diseño y su relación con la racionalidad, la función y su contexto. Las etapas aquí consideradas se proponen bajo el criterio de verdaderos cambios paradigmáticos, es decir, periodos de marcados cambios respecto de la etapa anterior.

Con intención analítica se han considerado seis periodos o épocas en la historia y evolución del diseño:

- Diseño en la Prehistoria.
- Diseño en la Etapa Antigua (siglo V a.C. al XIV d.C.).

- Diseño en la Etapa Moderna (siglo XV al XVIII).
- Diseño en el siglo XIX.
- Diseño en el siglo XX y la Bauhaus (primeros setenta años).
- Diseño en la Posmodernidad (desde los años ochenta).

Diseño en la Prehistoria

Se consideran en la Prehistoria a todas aquellas manifestaciones humanas previas a la existencia de los referentes escritos. El hombre primitivo es nómada y mantiene una relación de dependencia con los fenómenos naturales, por lo que la concepción del mundo es mágica. Su contexto le orienta a la supervivencia y a la explicación mística de este mundo.

En esta etapa, el hombre inicia con la adaptación, manipulación y construcción de materiales y objetos diversos para sus fines prácticos como la supervivencia (cacería, agricultura, recolección y pesca), además de la religión. En el diseño de la etapa prehistórica existe una fuerte carga por aspectos simbólicos y de manera secundaria, lo funcional. En contraste, las cuestiones estéticas no se consideran primarias. En este periodo se aprecia una satisfacción pragmática de las necesidades fundamentales, sin intención estética.

Diseño en la Etapa Antigua (siglo V a.C al XIV d.C)

La Etapa Antigua implica el inicio de la historia, las culturas desde la mesopotámica, griega, romana, así como la Edad Media, por considerar que el concepto de diseño corresponde a las mismas variables por la importancia que conceden a las creencias y al valor agregado del objeto ornamentado. La idea de una sociedad jerárquica, encabezada por los gobernantes o representantes religiosos, presenta grandes desigualdades, por lo que el objeto de diseño se convierte en una manera de ostentar el poder y marcar diferencias de clases. Lo estético y formal

se privilegian sobre la función, ya que lo ornamental del objeto se liga al estatus. Al mismo tiempo, se consolidan códigos que detentan poder, este se basa, además de en el ornamento, en el material. De este modo, los objetos simbólicos estarán ligados a la religión o al poder terrestre siendo usados por las clases sociales privilegiadas: reyes, faraones, sacerdotes y nobles.

Diseño en la Etapa Moderna (siglo XV al XVIII)

Para los historiadores, a diferencia de los diseñadores, artistas y arquitectos (que conciben la Modernidad en el siglo XX), el periodo moderno surge tras la Edad Media. Durante el periodo renacentista, se producen una serie de cambios fundamentales en la cultura y la sociedad que señalan el paso del Medievo a la Edad Moderna, de la vieja cultura teocéntrica medieval a un nuevo orden intelectual profano, centrado en el hombre y la naturaleza, aunque siempre en un ámbito cultural netamente cristiano.

Esta etapa se considera con el inicio de la divulgación del conocimiento tras la invención de la imprenta por Johannes Gutenberg dando lugar al Renacimiento, así como las aportaciones de los pensadores y diseñadores de los siglos XV al XVIII. El Renacimiento supone, asimismo, un renacer de las culturas grecolatinas, por lo que la inclinación hacia el pensamiento clásico se ve evidenciada.

En el diseño de este periodo los principios estilísticos se sustentan en las formas arquitectónicas del periodo clásico. Los muebles se rematan con cornisas y se decoran con frisos, formas de columnas y arcos en relieve.

Es la época del surgimiento del concepto de moda y el desarrollo de la industria textil. La alta costura es parte de las manifestaciones de diseño de la época.

El ornato es considerado signo de refinamiento, y prevalece sobre la idea del valor del material: el valor del objeto recae más en su ornamentación que en el material utilizado.

Diseño en el siglo XIX

En el siglo XIX, como consecuencia de la Revolución Industrial, lo funcional prevalece sobre lo estético (Gay & Samar, 2007). La industria resuelve de manera inicial la función y el medio de producción no posibilita el detalle y el ornato. En la producción industrial la racionalidad se impone definiendo la economía de la producción en serie, se resuelve la necesidad, pero se diluye la estética. El producto industrial se aleja de la artesanía y del trabajo manual.

Lo simbólico se relaciona con los historicismos, ya que se acude a las formas antiguas para enfrentar la crisis derivada del producto industrial considerado como frío e inhumano.

Diseño en el siglo XX: la Bauhaus

En este periodo, acotado en los primeros 60 años del siglo XX y como consecuencia de la crisis derivada por las guerras mundiales, la economía exige cubrir las necesidades funcionales y renunciar al adorno, por encarecer el producto (Loos, 1998). Asimismo, esta idea es promovida por ideologías comunistas y socialistas. Se privilegia la función sobre otros principios del diseño, misma idea que se consolida con el desarrollo y teorización de ideas como ergonomía, antropometría, etcétera, surgidas de escuelas de diseño como la Bauhaus o la Escuela de Ulm (Gay & Samar, 2007). Con ello, el concepto estético se redefine: el ornato se elimina, y se recurre a la estilización de los componentes esenciales del objeto de diseño. Este fenómeno racional y funcional también será ocasionado por las limitaciones tecnológicas que se tienen para el desarrollo de lo ornamental.

Décadas más tarde, lo simbólico se liga al arte, a una muestra de la creación artística del hombre. Se fomenta el concepto de arte-objeto, por lo que se considera el valor del objeto por el objeto mismo. El objeto se aprecia por su estética y su vanguardia. El diseñador se eleva al carácter de artista, al grado que suele desvincularse con

necesidades reales surgiendo un periodo de grandes utopías. El objeto único o de edición limitada será altamente cotizado.

Diseño en la Posmodernidad

La Posmodernidad está considerada a partir de los años 80 del siglo pasado y su principal referente será la globalización. En la Posmodernidad el valor más destacado del diseño radica en lo simbólico. Lo simbólico se liga a la tecnología, pero al mismo tiempo se ciñe a discursos como lo antrópico (emocional, cultural, psicológico), lo sustentable, lo incluyente y lo identitario como respuesta a la globalización (Battista, 2015).

ETAPA	Aspectos racionales/ funcionales	Aspectos formales/ estéticos	Aspectos simbólicos
Diseño en la Prehistoria	Satisfacción pragmática de las necesidades fundamentales, sin intención estética y concepto primitivo de confort.	No atendidos. Imitación de la naturaleza como analogía y muestra de lo perfecto e imitable.	Satisfacción de objetos simbólicos, referencia a la fecundidad o ritos de sobrevivencia.
Diseño en la Etapa Antigua (siglo V aC al XIV d.C)	Se infiere la existencia de un objeto cotidiano de alto pragmatismo y perecedero, hoy no conservado.	Se privilegian sobre la función, lo estético se liga al estatus. El material como elemento estético y signo de poder (materiales cotizados: cacao, oro, jade, plata, mármol).	Objetos simbólicos ligados a la religión o al poder terrestre (reyes, faraones, sacerdotes).
Diseño en la Etapa Moderna (siglo XV al XVIII)	Existencia de un objeto cotidiano de alto pragmatismo y perecedero, destinado a labores comunes y a la clase social baja. Lo tecnológico se aplica orientado al confort.	Se privilegian sobre la función y el confort, lo estético se liga al estatus. El ornato como signo de refinamiento prevalece sobre la idea del valor del material.	Objetos simbólicos ligados a la aristocracia, nobleza y clero.

Tabla. Esquema del Proceso Histórico del Diseño. Fuente: Solano (2017).

Diseño en el siglo XIX	En la producción industrial la función se impone ante la recién desarrollada producción en serie, se resuelve la necesidad, pero se diluye la estética. El producto industrial se aleja de la artesanía y del trabajo manual.	Lo ornamental se asocia a lo manual y artesanal. Por un lado se aplaude el progreso, pero las formas refieren a una nostalgia hacia el pasado.	Lo simbólico se relaciona con los historicismos, se acude a las formas antiguas para enfrentar la crisis derivada del producto industrial considerado frío e inhumano.
Diseño en el siglo XX	Se privilegia la función sobre otros principios del diseño: desarrollo y teorización de ideas como ergonomía, antropometría, etcétera.	El ornato se elimina, y se recurre a la estilización de los componentes esenciales del objeto de diseño. Existen limitantes tecnológicas para lo ornamental.	Lo simbólico se liga al arte, a una muestra de la creación artística del hombre. El valor del objeto por el objeto mismo: su estética, su vanguardia. El diseñador se considera un artista. El objeto único o de edición limitada se cotiza.

Diseño en la Posmodernidad	La función se atiende bajo el concepto de multifunción, flexibilidad y libre uso de la potencialidad del objeto. La economía como eje rector (menor inversión, mayor ganancia).	Lo estético como concepto nostálgico: retro, vintage, etc. La estética simula materiales con productos sintéticos.	Lo simbólico se liga a la tecnología, pero al mismo tiempo se ciñe a discursos como lo antrópico (emocional, cultural, psicológico), lo sustentable, lo incluyente y lo identitario como respuesta a la globalización.
----------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El análisis histórico muestra primeramente la relación que el diseño guarda con su contexto, y muestra que la racionalización en realidad nunca estuvo presente en el diseño sino hasta la sistematización industrial de la que este fue objeto, teniendo las ideas precursoras en el siglo XIX, pero concretándose a principios del siglo XX en el seno de la Bauhaus. La historia da cuenta de la manera en que los aspectos simbólicos (ligados al poder) y los estéticos (ligados a las altas clases sociales) predominaron en el diseño por encima de lo racional hasta antes del siglo XIX. Con el advenimiento de la Revolución Industrial, sumado a los profundos cambios sociales, políticos y culturales, el giro hacia lo racional y funcional resultaba insoslayable. El contexto histórico demandó que el diseño se repensara en todos sus aspectos, desde lo estético hasta los procesos de producción, siendo estas demandas provenientes de la cada vez más empoderada industrialización. Será la Bauhaus quien amalgame todas estas fuerzas que se desatan en los siglos XIX y XX, tales como el *Art and Crafts*, la *Werkbund*, el movimiento *De Stijl* y el Constructivismo ruso, entre otros.

Si bien, años más tarde la Posmodernidad, tratando de ubicarse en el otro extremo, se ha encargado de cuestionar estos principios, sobre todo en su carácter social, es un hecho que, a nivel de producción y optimización, todo proceso de producción sigue fluctuando sobre estos principios altamente racionales.

La racionalización en el diseño y sus condicionantes

Racionalización no es un concepto que concierne de manera exclusiva al diseño, de hecho, corresponde a un sistema de pensamiento que acentúa el papel de la razón (*ratio* en latín) en el proceso del conocimiento, bajo este esquema todo tiene una razón lógica de ser.

Como postura filosófica ha estado presente desde culturas antiguas, tal es el caso de la cultura griega, donde, en términos de la razón, todo guarda un sentido matemático, representado a través de la

proporción, tanto en sus representaciones como en el arte y en sus diseños. La herencia de un *kanon*¹ griego como modelo matemático de la estética prevaleció hasta el siglo XIX, como consta en innumerables tratados arquitectónicos.

En el campo del diseño, el racionalismo emerge en Italia, en el periodo del gobierno de Mussolini, durante los años 20 del siglo XX, impulsado por el *Gruppo 7*, un conjunto de arquitectos que proponía una nueva forma de entender la arquitectura. Este grupo postulaba el retorno a la forma pura, esencial, que expresara la funcionalidad de las construcciones, rechazando la ornamentación y la decoración, por medio del constante uso de la “racionalidad” (Campi i Valls, 2015).

Es en el siglo XX, como fuerte impulso del pensamiento bauhausiano, que la concepción del racionalismo como base conceptual de la estética en el arte y diseño da un vuelco para convertirse en un concepto donde la economía funcional, de producción (industrial) y de costo convierten el racionalismo en un bastión que dará simultáneamente respuesta a las condicionantes generadas tras la crisis de la Primera Guerra Mundial.

La racionalización constituyó una manera de plasmar el deseo de ordenación científica y filosófica en el arte (Prieto Pérez, 2005). Esto marca un punto de inflexión en contra de toda tendencia orientada hacia el pasado, que como se analiza en el apartado anterior resulta una constante a lo largo de casi todos los siglos que le anteceden. Con esta perspectiva se opta por una visión revolucionaria asentada en la idea del progreso, industria y tecnología que caracteriza esta etapa.

La racionalización, concebida con una base industrial, optimizadora y por ende económica, estará asociada, de este modo, al denominado diseño moderno (detonado por la Bauhaus y que predomina durante los primeros 50 años del siglo XX). Luis Rodríguez (2010) sostiene que: “el diseño moderno parte de un análisis de las necesidades y el contex-

1) Antiguo texto atribuido a Policleto, hoy desaparecido, donde establece la proporción ideal del cuerpo humano con medidas matemáticas.

to, para guiar un proceso racional, que desemboca en la especificación de aquellos factores que determinan las soluciones formales”.

Habría que reconocer que alejarse de paradigmas históricos de diseño le cobró un costo. Dicho costo fue el alejamiento que resulta en una nueva estética (carente de ornato), denominada en términos estéticos como minimalismo (al eliminar agregados o accesorios como adornos se reducen costos); lo que implicó un nuevo lenguaje estético, ya que su nivel de abstracción excluyó a las grandes masas, cuyo consumo estético aún “ni estaba educado” para un diseño racional, funcional y minimalista.

Esta distancia ubica al diseñador como el emisor de un mensaje que no va a poder ser interpretado por todos los usuarios, sino por un grupo selecto que entiende y aprecia su trabajo. Así, la concepción imperante del diseño bauhausiano, en la que este se centraba en torno al objeto, le ubicaba por encima del usuario: quien será únicamente “el sujeto decodificante”, quien se limitaba a dar lectura al mensaje dado por el autor. El diseño establecía “entonces” un proceso de comunicación en el que la respuesta no importaba, mucho menos la interpretación. Este será el gran error del diseño bauhausiano y, por ende, moderno.

Racionalismo, funcionalismo y minimalismo como vertientes de un mismo contexto social

Entender la raíz de un movimiento de diseño moderno con esquemas funcionalistas, minimalistas y racionalistas no es posible sin la mirada retrospectiva de una gran serie de factores que lo construyen como producto de un largo antecedente.

Lo cierto es que las ideas racionalistas supusieron un compromiso común a varias vertientes artísticas e ideológicas, tales como el Constructivismo ruso, De *Stijl* e incluso el Futurismo, y este compromiso común era el descubrimiento de ciertas leyes naturales, el perfeccionamiento de los medios mecánicos y el uso racional y científico del material (Prieto Pérez, 2005).

El racionalismo ha de ser entendido como una necesidad imperante de la era industrial, dado que la fabricación en serie (sistema americano) requiere la simplificación al máximo de todos los procesos. El avance de la tecnología y la maquinaria obligan a los países desarrollados a establecer una normalización, en diversos sentidos, de la producción industrial: ello supuso el establecimiento de estándares en medidas, materiales, producción, ensamblajes, etcétera, que implican una simplificación para poder ser replicados.



Figura 1. Arquitectura funcionalista, icónica de la Bauhaus.
Fuente: <https://www.dw.com/es/qu%C3%A9-queda-de-la-bauhaus/a-45719891>.

Por su lado, esta racionalización en la producción industrial se acompaña de una reacción arquitectónica que propone un replanteamiento de los espacios en torno a su función y dimensión; y que a partir de este momento se denominará funcionalismo. Análogamente a una máquina, se analizan los espacios habitables en cuanto a su relación funcional, de manera que se puedan articular entre sí de manera óptima, que no suponga espacios o áreas innecesarios. Con la incorporación de medidas antropométricas ahora se definen los espacios de circulación considerando las medidas requeridas por un cuerpo humano para desplazarse, o alturas que los movimientos de las extremidades puedan alcanzar y a eso se verán limitadas las medidas de una obra arquitectónica, abatiendo espacios construidos y, en consecuencia, costos.

A pesar de su cercanía, algunos autores establecen una distancia conceptual entre racionalismo y funcionalismo, atribuyendo al racionalismo

una base ideológica atribuida al *Gruppo 7* de la que el funcionalismo carece.



Figura 2. Mesa nido, obra Josef Albers, ejemplo del funcionalismo y la optimización en el diseño. Fuente: <https://www.ofiprix.com/blog/disenos-de-la-bauhaus/>.

El minimalismo, por su parte, complementa esta idea de optimización y de abatimiento de costos. Su origen puede tener también una raíz social, dado que el ornato (por su costo) se había asociado a clases privilegiadas. Será Adolf Loos, en el siglo XIX, quien señale claramente este aspecto, y además asocia la relación entre civilización y ornato, ya que para él “la falta de ornamento es un signo de fuerza espiritual” (Loos, 1998), y son las sociedades poco civilizadas las que demanden de este artificio. Es entendible que, surgiendo la Bauhaus en pleno auge de la corriente socialista y comunista, el ornato sea entendido como una perversión capitalista que encarece el producto y lo aleja de las clases trabajadoras, que difícilmente podrían pagar el incremento ocasionado por ello. Este pensamiento ya venía precedido del movimiento *Arts and Crafts* de Morris y Ruskin, también en pleno siglo XIX, que impulsaba formas rústicas, simples y elegantes, en general sin ornamentación, en el que la forma no debía ocultar la estructura, se buscaba evidenciar la construcción y se tendía al sinceramiento constructivo (Gay & Samar, 2007). Es inevitable encontrar similitudes entre Loos, Morris y Ruskin, claramente comprensible por su época y contexto. Este

pensamiento decimonónico será parte de la raíz de las propuestas minimalistas, funcionalistas y racionalistas de la Bauhaus.



Figura 3. Silla Cesca de Marcel Breuer, ejemplo del minimalismo bauhausiano. Fuente: <https://www.ofiprix.com/blog/disenos-de-la-bauhaus/>.

La Bauhaus y la racionalización

La Bauhaus fue la más importante escuela de diseño, arte y arquitectura de principios hasta mediados del siglo XX, y aún en la actualidad la Bauhaus sigue presente. Fundada en 1919 por Walter Gropius en Weimar y cerrada en 1933, la casa de la construcción fue una renovación completa de la forma de enseñanza de las artes y los oficios.

La Bauhaus dio bases normativas y patrones de lo que hoy conocemos como diseño industrial y arquitectura, principalmente ya puede decirse que antes de la existencia de la Bauhaus estas dos profesiones no tenían el peso que tienen actualmente en la sociedad.

Sin duda la escuela también estableció los fundamentos académicos sobre los cuales se basaría en gran medida una de las tendencias más predominantes de la arquitectura moderna, incorporando una nueva estética que abarcaría todos los elementos de la vida cotidiana.

En el momento de su fundación, los objetivos de la escuela, definidos por Walter Gropius en un manifiesto, fueron:

La recuperación de los métodos artesanales en la actividad constructiva, elevar la potencia artesanal al mismo nivel que las Bellas Artes e intentar comercializar los productos que, integrados en la producción industrial, se convertirían en objetos de consumo asequibles para el gran público,

ya que una de sus metas era la producción de objetos de diseño.

Fue precisamente este enfoque hacia la producción uno de los puntos principales por los que tendió a la racionalización: pensar el producto en todas sus etapas, para poder sistematizar su producción, así como simplificar su uso y su forma en aras de un producto accesible y poco artificioso. La Bauhaus será, sin duda, la escuela de diseño con más influencia a nivel mundial, que impulsó entre sus alumnos ideas de racionalización del diseño como vertiente principal.

La Bauhaus y la pedagogía del diseño

La influencia en la conceptualización y la enseñanza del diseño de la escuela de la Bauhaus ha sido definitiva. El esquema funcional y racional que impera en las escuelas de diseño aún en la actualidad tiene su fundamento en la Bauhaus.

La enseñanza de la Bauhaus se caracterizaba sobre todo por métodos didácticos constructivistas (varias décadas antes de su aparición en el campo educativo), altamente pragmáticos donde el alumno aprendía “haciendo”. Los estudios tenían una duración de tres años y medio, donde el primer medio año correspondía a un curso preliminar (*Vorkurs*), para posteriormente incursionar en la teoría de la forma y el estudio en los talleres.

Según Hernando Morante (2018) la enseñanza en la Bauhaus a manera más detallada se podía describir en las siguientes etapas:

- A. Instrucción de preparación, durante los primeros seis meses se entrenaba en cuestiones de diseño básico y experimentación con los distintos materiales.

- B. Instrucción técnica, con duración de tres años, donde se avanzaba en formación sobre el diseño, y trabajo en talleres. Tras este periodo el alumno recibía la certificación de estudios de la Bauhaus.
- C. Instrucción estructural para alumnos destacados, que consistía en la práctica de trabajo en edificios y en área de investigación de la escuela. Tras este periodo el alumno obtenía el título de maestro constructor.

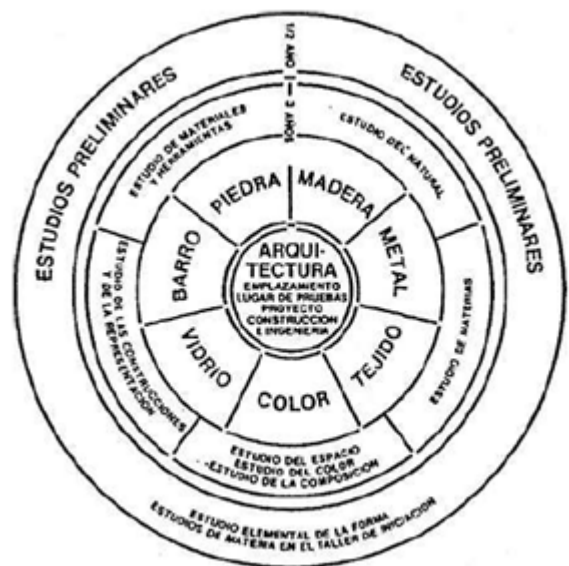


Figura 4. Representación del método de estudio de la Bauhaus. Fuente: Gay, A., & Samar (2007).

Ideas como el aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo, el profesor como facilitador y no como fuente de conocimiento, educación integral (transdisciplinaria) y demás conceptos que sustentan la educación actual subyacen en las posturas pedagógicas de la Bauhaus.

Como resultado de este sistema de enseñanza, se crea un estilo que imperará en la era moderna y que delinearé el quehacer diseñístico en los periodos que le continúan, incluso hasta nuestra fecha, este estilo se caracteriza por:

- alta funcionalidad,
- simplicidad en la forma,
- ausencia de ornamentación,

- la reducción a los componentes esenciales,
- la reducción en la gama de materiales empleados,
- fuerte intrínseca entre forma, función y tecnología,
- idea de ligereza en sus formas,
- predominio de la línea.

Esta escuela sienta precedente en el diseño, logrando con ello asumirlo como un campo del conocimiento que debería ser respetado (Martínez Ramírez, 2006) en cuanto a sus alcances e impacto en la producción y edificación.

La racionalización y el diseño posmoderno

Hoy el diseño sigue atendiendo a la función y a lo racional, pero la idea imperante en el diseño bauhausiano por eliminar el ornato y reducir el diseño a su forma elemental ha cambiado, en relación proporcional a los cambios contextuales de cada época.

La Bauhaus fue una respuesta a su época. Los inicios del siglo XX estuvieron marcados por la crisis generada por las guerras mundiales en Europa, la producción industrial, el avance tecnológico y el advenimiento de ideas socialistas. Algunas décadas posteriores, hacia los años 70 y 80 del siglo XX, las condiciones cambiaron, y con ello la Modernidad se diluye para dar cabida al periodo posmoderno.

El periodo posmoderno se decanta con la globalización, lo que da al planeta entero a un sesgo de uniformidad y estandarización que pronto conlleva a una nueva crisis. Como consecuencia de este fenómeno se desvela la necesidad de aminorar la crisis cultural en la que la sociedad se ha sumergido propugnando por la revalorización de culturas locales y reconsideración a un primer plano de terceras culturas.

La multiplicidad cultural, la globalización, la concepción del universo en no-equilibrio y el desarrollo de la teoría del caos, terminan por derrumbar la concepción de que los fenómenos obedecen

de manera científica y natural a estructuras dominantes y prevalecientes. Es superado el pensamiento estructuralista, cediendo espacio al Posestructuralismo, encabezado por Michael Foucault, Lyotard, Baudrillard, Deleuze y Derrida cuyos métodos de pensamiento se basan en el énfasis de la transformación y la diferencia (Montaner, 2002).

En el diseño posmoderno lo racional adquiere un matiz económico y sustentable, mientras la función se atiende bajo el concepto de multifunción, flexibilidad, libre uso y potencialidad del objeto. La economía se convierte en el eje rector de los procesos productivos, determinada por menor inversión y mayor ganancia. El valor de lo estético radica en el pasado: como concepto nostálgico se impone lo retro, lo *vintage* (Solano Meneses, 2017), etcétera, y la estética simula materiales con productos sintéticos.

Lo racional hoy se determina por lo económico y austero. Lo racional hoy es paralelo a una lucha interminable por abatir costos en todos los sentidos y con ello se reduce escala, se reduce material, se reduce calidad y todo en búsqueda de un beneficio económico para quien produce el diseño, el empresario o productor, pero nunca en beneficio del usuario. Los objetos de diseño se vuelven obsoletos para generar una dinámica capitalista que promueve una sociedad de consumo (Campi i Valls, 2015), que se contrapone, al mismo tiempo, a las ideas de un diseño sostenible comprometido con el planeta.

Si bien, el análisis longitudinal y transversal de la racionalización en el diseño marca como punto eje la aparición de la Bauhaus, cierto es que fluctuaron una serie de condicionantes culturales que determinan la hegemonía de estos ideales en el diseño, sobre todo a partir del siglo XX.

El análisis histórico muestra que la racionalización en términos productivos y económicos aparece como una respuesta lógica a la era de la industrialización entre los siglos XIX y XX, ya que anteriormente su propuesta era más hacia la modulación y proporción matemática encaminada a un *Kanon* estético.

La historia muestra, asimismo, que no será el resultado de un pensamiento independiente y aislado, sino multifactorial y sobre todo contextual, producto de diversas circunstancias que se cruzan en un mismo momento histórico, como lo demostró el análisis transversal. La suma de las crisis económicas por las guerras mundiales, la social por la aparición de una nueva clase proletaria que detonaría en ideas socialistas y comunistas, la necesaria demanda de estandarización por la era industrial y los avances tecnológicos, así como las ideas imperantes de disociación con las clases privilegiadas a quienes estuvo dirigido el ornato, por siglos, son en su conjunto, y más, las causas de la racionalización en el diseño.

La sede de las ideas racionalistas será la Bauhaus por su ubicación estratégica. Alemania, país que vio surgir esta escuela, protagonizó las dos guerras mundiales y en su seno se albergaron las personalidades más destacadas en torno al diseño. Todas las ideas que las crisis desatadas por estos acontecimientos generaron, florecieron en esta escuela, con el nombre de racionalismo, acompañado del funcionalismo y del minimalismo. Como se mencionó con anterioridad, sus aportes son también académicos, y su herencia llega hasta nuestros días.

Sus detractores acusan a esta escuela de insensibilizar y estandarizar el diseño en beneficio de una economía productora, pero también habrán de reconocer sus aportaciones sociales, cuando de un diseño no encarecido por el ornato se trata.

Hoy día, esta estandarización y sistematización productiva que delinea el diseño industrial no tendría sentido sin los fundamentos de la Bauhaus, que se preocupó por un buen diseño, acorde a su época.

Lejos estaban sus integrantes de las crisis generadas por el liberalismo económico años más tarde, y lejos también de los problemas de un diseño no sustentable y sostenible que enfrentaría la humanidad a finales del siglo XX, ya que esos temas no se concebían hace cien años, cuando fue fundada.

Injusto sería hoy hacerle reclamos, pues su contexto no permitía la visibilización de dichos

fenómenos, pero sí resulta pertinente girar estas demandas a los diseñadores actuales, que habrán de considerar la racionalización como una manera de pensar el diseño en todas sus vertientes, a modo de aminorar los daños que el diseño industrial y la industria misma puede hacerle al planeta así como pensar, a través de una racionalización en el diseño, en una economía que incluya a todos los habitantes; una economía razonada y no pensada en conceder privilegios a las clases poderosas. De este modo, la racionalización que tuviera un concepto estético y productivo se pudiera orientar hacia lo sustentable e inclusivo.

Atribución-NoComercial-SinDerivadas



Referencias

- Battista, E. (2015). *La historia del diseño industrial reconsiderad.* (M. d. Bernatene, Ed.). Universidad Nacional de La Plata.
- Campi i Valls, I. (2015). *El diseño de producto del S. XX Un experimento narrativo occidental.* Universidad de Barcelona.
- Gay, A., & Samar, L. (2007). *Historia de diseño industrial.* Ediciones TEC.
- Hernando Morante, M. (2018). *Pedagogía de La Bauhaus.* Universidad de Salamanca.
- Loos, A. (1998). *Ornamente and crime.* Ariadne Press. Consultado el 2 de agosto de 2017 en Paperback nº 7: <http://paperback.infolio.es/articulos/loos/ornato.pdf>.
- Martínez Ramírez, S. (2006). La influencia de la Bauhaus en la enseñanza de la arquitectura en México. Consultado el 1 de diciembre de 2019 en http://200.95.144.138.static.cableonline.com.mx/famtz/smr/index_archivos/bauhaus.pdf
- Montaner, J. (2002). *Arquitectura y crítica.* Gustavo Gili.
- Prieto Pérez, S. (2005). *La Bauhaus: contexto, evolución e influencias posteriores.* Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, L. (2010). *El diseño en la posmodernidad: discursos y tesis.* Consultado el 15 de agosto de 2017 en https://www.academia.edu/229965/Dise%C3%B1o_y_posmodernidad_discursos_y_tesis.
- Solano Meneses, E. (2017). *Diseño Iterativo en arquitectura: ¿Crisis tipológica o práctica sustentable? Caso de estudio: El Ateneo.* DISEÑOCONCIENCIA IX. Consultado en https://www.academia.edu/33422786/Dise%C3%B1o_iterativo_en_arquitectura_Crisis_tipol%C3%B3gica_o_pr%C3%A1ctica_sustentable_Caso_de_estudio_El_Ateneo_Buenos_Aires_Memorias_DISE%C3%91OCONCIENCIA_IX_Congreso_Internacional_de_Dise%C3%B1o_de_La_Habana_FORMA_2.



Autor: Sthepanie Alexandra

100

Bauhaus

VKHUTEMAS-VKHUTEIN. Historia, fundamentos, tendencias, similitudes y diferencias de la escuela soviética con la Bauhaus de Alemania

*Ioulia Akhmadeeva*¹

Resumen

Al concluir la Revolución Rusa de 1917, en la nueva URSS y en Alemania de posguerra abrieron dos instituciones educativas que se convirtieron en el motor del arte europeo. La Escuela Superior de Construcción y Diseño de Arte (Bauhaus²) fue fundada en la ciudad de Weimar en 1919. En 1920, en Moscú aparecieron los Talleres Artísticos y Técnicos Superiores (VKHUTEMAS³). Las instituciones tenían mucho en común. El periodo histórico, entre dos grandes guerras mundiales, necesitaba nuevos métodos de producción en la industria a la vez que nuevas enseñanzas y nuevos actores creativos que se reflejaron en el nacimiento de nuevas tendencias. También existían bastantes diferencias entre ambas instituciones, empezando por los antecedentes, sus organigramas, el perfil de sus estudiantes. En el capítulo se abordan las temáticas mencionadas.

Palabras clave: programas de estudios, VKHUTEMAS-VKHUTEIN, Bauhaus, trascendencia, vanguardias artísticas.

En 2019 se celebró el centenario de la fundación de la Bauhaus, la escuela de arquitectura, diseño, artesanía y arte de Alemania (1919-1933). En 2020 se celebra el centenario de la fundación de VKHUTEMAS-VKHUTEIN de la URSS (1920-1930). Es el momento ideal para

1) Nace en 1971 en Krasnodar, Rusia. Desde 1990 hasta 1996 estudia la Maestría en Artes Plásticas con la Especialidad de Arte Gráfico de la Academia Nacional Rusa de Artes Plásticas, en el Instituto “V. I. Surikov” en Moscú (uno de los cinco institutos derivados de VKHUTEMAS-VKHUTEIN), obteniendo el grado con mención honorífica en 1996. En 2008 termina sus estudios de Doctorado en Educación Artística en la Universidad Nacional Pedagógica de Moscú y obtiene el grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas. A partir de 1994, desarrolla su carrera en México como artista, profesora e investigadora. Desde el año 2000 es profesora en la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo (Morelia, Michoacán). Miembro del SNI y SNCA (FONCA) 2019-2022. Actualmente desarrolla varios proyectos de investigación, formación y producción en género de libro-arte. <http://www.ioulia-akhmadeeva.net> Facultad Popular de Bellas Artes, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.

Correo: ioulia.akhmadeeva@umich.mx

2) Derivado de la unión de las palabras en alemán *bau*, “construcción”, y *haus*, “casa” - Bauhaus.

3) Según la abreviación del ruso “Высшие Художественно-Технические Мастерские - ВХУТЕМАС” (VKHUTEMAS).

presentar un ensayo sobre la institución soviética acompañado de un panorama de sus similitudes con la escuela alemana.

Por diversas razones históricas y políticas, en la cultura occidental se conoce y reconoce más a la Bauhaus, probablemente por su enlace directo y trascendencia en las escuelas de diseño europeas y norteamericanas. Es menos conocido VKHUTEMAS-VKHUTEIN debido a los tiempos de dominación y posicionamiento oficial del realismo soviético después de la lucha declarada contra el formalismo en el arte durante la dictadura de I. Stalin en la década de 1930⁴ y el consecuente silencio forzado del arte de vanguardias ruso-soviéticas en la época de la Guerra Fría hasta 1985.

El capítulo presenta opiniones de la autora sustentadas en material de fuentes originales rusas no traducidas, ya que existen pocas publicaciones en inglés y castellano sobre la institución soviética y su trascendencia.

Historia y fundación de VKHUTEMAS-VKHUTEIN

El nombre VKHUTEMAS corresponde a las siglas en ruso de los Talleres Artísticos y Técnicos Superiores, una institución creada en Moscú en 1920 por decreto gubernamental soviético con

4) En 1934 durante la dictadura (1924 -1953) de Iósif Stalin (1878-1953) se introdujo y definió formalmente el realismo socialista como la estética oficial de la Unión Soviética, volviendo así el arte al servicio del poder. El pensamiento socialista se redujo a una serie de dogmas, propiciando el culto a la personalidad de Stalin. El realismo socialista se convirtió en el arte oficial de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Se prohibió el arte vanguardista de los primeros años de la revolución. El arte se utilizó para exaltar el trabajo del régimen, apoyado por la propaganda y la línea ideológica del Partido Comunista. Más sobre el tema: Del archivo digital (24 de abril 1982). El 'realismo socialista' domina en la URSS desde hace medio siglo. El País, 1, 1-5. Consultado el 11 de marzo 2020 en https://elpais.com/diario/1982/04/26/cultura/388620010_850215.html Base de datos.

el objetivo de formar artistas plásticos altamente calificados e instructores de educación profesional técnica, además de formar especialistas en la construcción de una nueva economía nacional del joven país socialista (Vyazovtzeva, 2020). En 1927 los Talleres Artísticos y Técnicos Superiores fueron transformados en el Instituto Estatal de Enseñanza Superior de Arte y Tecnología. Así fue como VKHUTEMAS fue renombrado VKHUTEIN, el Instituto que existió en Moscú y en Leningrado (ahora San Petersburgo) desde 1927 hasta 1930⁵. VKHUTEMAS provenía de dos instituciones educativas: el Colegio de Artes Aplicadas Stroganov y el Colegio de Pintura, Escultura y de Arquitectura (Vyazovtzeva, 2020) (figura 1).

Figura 1. Edificio del antiguo Colegio de Pintura, Es-



cultura y Arquitectura. VKHUTEMAS, decorado para el aniversario 10 de la Revolución de Octubre por el arquitecto A. Vesnin, profesor de VKHUTEMAS. Moscú, 1927. Imagen de dominio público.

Sistema y organización

Es difícil imaginar cómo artistas de diferentes vanguardias, con ideas a veces absolutamente opuestas, trabajaban formando sus discípulos en una sola institución bajo el mismo techo. VKHUTEMAS se convirtió en un laboratorio pedagógico para la verificación e implementación de las dis-

5) En 1930 VKHUTEIN con el decreto oficial de la reforma educativa se divide en cinco institutos: Instituto Poligráfico de Moscú, Instituto Textil, Instituto de Arquitectura de Moscú, Instituto Académico Estatal de Bellas Artes (posteriormente, desde 1948 se integra el nombre del pintor ruso V. I. Surikov).

posiciones teóricas de la vanguardia artística. La estructura de esta institución educativa era única, las distintas Facultades que la componían se encargaban de los diferentes oficios o artes aplicadas (carpintería, metalurgia, textil, cerámica, poligrafía) y artes de caballete⁶ (pintura, gráfica, escultura) y se combinaban con la arquitectura. Los estudiantes eran introducidos a los logros de las últimas tendencias de vanguardia en el arte. Se aceptaba a todos sin límite de edad (Han-Magomedov, 1995).

La década de 1920 en VKHUTEMAS fue compleja. A diferencia de Bauhaus, en VKHUTEMAS en su primera etapa existían muchos sistemas metodológicos diferentes, prácticamente en cada Facultad. De 1923 a 1925 el rector fue el artista gráfi-

6) Término de un tipo de arte individual que se diferencia de las artes industriales cuyos derivados se generan sobre superficies de edificios y/o como objetos utilitarios eventualmente producidos en serie. También utilizado por Jorge Juanes (2015).

7) Vladimir Andreyevich Favorsky (Владимир Андреевич Фаворский) (1886-1964) fue la figura inicial y más importante para el desarrollo del arte gráfico en VKHUTEMAS; el cual, obviamente incluía la teoría y praxis del diseño de libro. Así, aprovechando su puesto temporal como rector entre 1923-1925, Favorsky encabezó el Departamento gráfico y redefinió el plan de estudio de la escuela, apoyando más a las artes de caballete, no industriales.

8) Aleksandr Mijáilovich Ródchenko (Александр Михайлович Родченко) (1891-1956), fue un escultor, pintor, diseñador gráfico y fotógrafo ruso catalogado como de los artistas más polifacéticos de Rusia de los años veinte y treinta. Fundador, entre otros, del Constructivismo ruso.

9) El Lissitzky, Lázar Márkovich Lisstskii (Лазарь Маркович Лисицкий) (1890-1941) fue un artista ruso de origen judío, diseñador, fotógrafo, maestro, tipógrafo y arquitecto; considerado al día de hoy una de las figuras más importantes de la vanguardia rusa, contribuyó al desarrollo del Suprematismo al lado de Kazimir Malévich (Казимир Северинович Малевич) (1879-1935). Lissitzky diseñó numerosas exposiciones y obras de propaganda para la Unión Soviética y fue uno de los principales representantes del arte abstracto y pionero en su país del Constructivismo. Su obra influyó grandemente en los movimientos de la Bauhaus, el constructivismo y del movimiento alemán De *Stijl*, experimentó además con técnicas de producción y recursos estilísticos que posteriormente dominaron el diseño gráfico del siglo XX.

co y teórico Vladimir Favorsky (1886-1964)⁷. Las Facultades de Metalurgia y Madera de VKHUTEMAS eran lideradas por los constructivistas Alexander Rodchenko (1891-1956)⁸ y El Lissitzky (1890-1941)⁹. Era imposible que sus visiones y métodos concordaran. El investigador de la historia del libro en Rusia Yuri Gerchuk, en su entrevista menciona:

En dicho sentido, la lucha entre estos dos puntos de vista por el dominio del arte de la época fue muy patente; una lucha silenciada por las fuentes bibliográficas soviéticas debido a la censura y a la atmósfera política de la época. Favorsky fue la figura inicial y más importante para el desarrollo del arte gráfico en VKHUTEMAS (Beletzky, 2014).

Existía una competencia entre dos puntos de vista por el dominio del arte de la época, esta fue poco destacada en las fuentes bibliográficas soviéticas debido a la censura y a la atmósfera política antes y posteriormente existente (Akhmadeeva, 2017)¹⁰.

La situación mencionada tenía su razón de existir. Recordemos qué sucedió unos años antes en las vanguardias rusas-soviéticas. A diferencia de occidente, donde el arte resultó ser aislado como una entidad para su propio conocimiento, distanciado del amplio mundo de las ideas, en Rusia, antes de la Revolución del 1917, las creencias, las formas filosóficas variables, la religión, la metafísica eran el fundamento de la cultura y de la existencia. La transformación y aplicación de estas creencias en teorías y acciones han sido las principales características del arte ruso-soviético del siglo XX. Escribe la investigadora venezolana María Magdalena Ziegler Delgado (2017):

10) Aprovechando su puesto temporal como rector entre 1923-1925, Favorsky encabezó el Departamento gráfico y redefinió el plan de estudio de la escuela a favor de las artes gráficas y de libro. Trató de minimizar los aportaciones constructivistas en el trabajo poligráfico y editorial, profundizando su propia teoría de libro, muy sistemática y publicada en los tiempos soviéticos, siendo el rector del Instituto de Poligrafía e Impresión, derivado de VJUTEIN.

Es de recalcar que la vanguardia artística rusa anterior a Octubre de 1917 era ampliamente diversa. Las obras de Vasily Kandinsky, Vladimir Tatlin, Antoine Pevsner, Alexander Rodchenko y Kazimir Malevich, por ejemplo, diferían mucho entre ellas en lo que a sus ideas se refiere. La cantidad de eventos expositivos que se realizaron entre 1905 y 1917 da fe de la activísima vida artística rusa y de las confrontaciones que en este plano se estaban llevando a cabo en las formas y en las ideas. Tan sólo las numerosas exposiciones de la Comunidad Moscovita de Artistas, en las que Mikhail Larionov, Natalia Goncharova, Aristarkh Lentulov, Malevich¹¹ y tantos otros estuvieron siempre presentes nos certifican que el arte ruso de vanguardia competía con aquel producido en París, por ejemplo (s. p.).

La transformación y adaptación de los movimientos vanguardistas para ponerse al servicio de un nuevo país, que demanda un sistema de formación de nuevos creadores quienes cumplirán nuevas tareas, es muy bien explicada por Jorge Juanes (2015) en su libro:

El mundo establecido de una vez y para siempre ya no es el punto de partida del arte. La prioridad recae ahora en el proyecto constituyente, finalista, transformador y creador a futuro de un tipo de sociedad emancipada (...) las tareas de las vanguardias ruso-soviéticas se concretan en dos campos fundamentales (...) por un lado, que la forja de la conciencia socialista y la transformación de la vida cotidiana corren a cargo de los carteles, murales, fotomontajes, fotografías, cine y espectáculo de masas y, por otro, que la organización de espacios de convivencia que acogen la vida colectiva recae en las artes espaciales con predominancia de arquitectura, (...) la novedad abierta por la praxis revolucionaria implica el tránsito de un arte para las mayorías a un arte de las mayorías (p. 20-21).

Curso General (Básico) de VKHUTEMAS - VKHUTEIN y su importancia

Todo funcionamiento y estructura se basaba en un Curso General o Básico inicial, según algunas fuentes, propedéutico, con una duración de dos años. Se trataba de un curso común para

11) K. Malevich impartió clases en la VJUTEIN, plantel de Leningrado.

todas las especialidades orientado a generar una preparación generalizada en las siguientes áreas: Gráfica, impartida por A. Rodchenko; Color, por L. Popova y A. Vesnin; Espacio, por N. Ladovsky, N. Dokuchaev y V. Krinsky y Volumen, por B. Korolev y A. Lavinsk¹².

Posteriormente, los talleristas pasaban a la especialización en facultades específicas, como la Facultad de Poligrafía, la Facultad de Pintura, la Facultad de Escultura, la Facultad de Metalurgia, la Facultad de Tecnología de la Madera (unida en 1928 con la de Metalurgia), los departamentos básicos, en lo que se generaba la disciplina del diseño, la Facultad de Cerámica, la Facultad de Arquitectura, la Facultad Textil y desde 1925 la Facultad de Pedagogía del Arte.

Con el nuevo modelo de educación, procedente de las reformas, se pretendía(...) que en los dos primeros años de propedéutico todos los estudiantes obtuvieran una sólida cultura artística, para lo cual se estudiaban los componentes de la creación (...) así como el lenguaje de la composición (...), se buscaba establecer un nexo entre arte y técnica, conciliar la intuición con el pensamiento científico riguroso y obtener un impacto tangible en el campo productivo en un nuevo país, devastado por la lucha y en proceso de construcción (Akhmadeeva y Patrón Carillo, 2017, p. 117).

Consideramos importante presentar aquí un ejemplo de contenido de la asignatura Gráfica impartida por A. Rodchenko (1920-1922) en el Curso

12) La documentación y el archivo fotográfico de VJUTEMAS en el Archivo Central Ruso de Literatura y Arte “Российский государственный архив литературы и искусства” - РГАЛИ (RGALI) está en espera de una detallada investigación. Miles de trabajos prácticos y de ejercicios completos de los estudiantes están desaparecidos y no se han encontrado en ningún archivo gubernamental, solo existen algunos, sueltos y conservados. Se tienen dos versiones: o fueron destruidos en la época de la guerra contra el formalismo o fueron extraviados o destruidos durante la Gran Guerra Patria contra los nazis (1941-1945). Una valiosa información sobre el Curso General fue reconstruida por el arquitecto C. Han-Magomedov a través de los pocos archivos particulares de los egresados de VJUTEMAS y sus familiares que él mismo analizó. Los detalles se mencionan en su libro monográfico de 1995.

General (Básico). Con base en las fotografías conservadas de los ejercicios realizados por los estudiantes y recuperados por Han-Magomedov (1995) se puede determinar su método.

La base de la asignatura de Gráfica fue el tema “Construcción gráfica en el plano”, en el que Rodchenko desarrolló un nuevo concepto de la línea como un elemento que le permite construir y crear.

Al principio del curso Rodchenko presentaba a los estudiantes las categorías de las tareas: “construcción”, “forma” (básica, simple, compleja) y “ejes de construcción”. En el primer grupo de tareas, A. Rodchenko sugería que los estudiantes dibujaran sobre un fondo negro con varias técnicas para construir la “composición” (diagonal, vertical, horizontal, transversal, etc.) usando solo tres figuras básicas: un círculo, un rectángulo y un triángulo.

En el segundo grupo de tareas, los estudiantes (ya sobre un fondo blanco) realizaban complejas construcciones de formas y líneas geométricas simples en el plano, colocando la composición en un marco definido por la configuración preexistente, identificando el espacio en la composición y luego haciendo ejercicios tectónicos sobre el equilibrio visual de las formas y la dinámica de su movimiento en el espacio (figura 2).

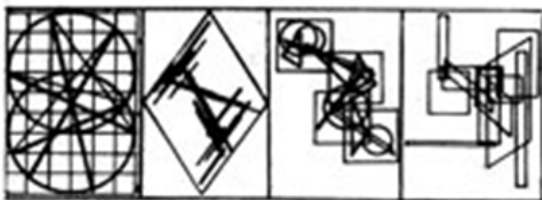


Figura 2. Arriba: ejercicios de construcción vertical, horizontal, dos diagonales y construcción libre. Abajo: ejercicios del estudiante A. Akhtyrko. De izquierda a derecha: construcción a partir de líneas y círculos; construcción de líneas en una forma predeterminada; composición espacial en cuatro cuadrados cruzados, ejercicios para mantener el cuadrado en equilibrio visual. Asignatura “Gráfica”. VKHUTEMAS, Moscú, profesor A. Rodchenko. 1921. Fuente: Han-Magomedov (1995).

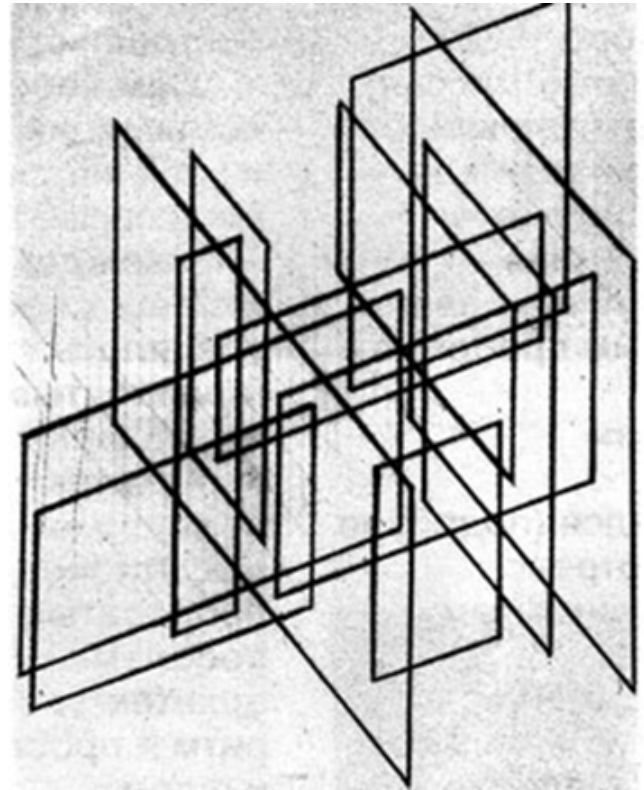


Figura 3. Composición de rectángulos en el espacio (ejercicio de A. Akhtyrko). Asignatura de “Gráfica”. VKHUTEMAS, Moscú, profesor A. Rodchenko. 1921. Fuente: Han-Magomedov (1995).

Se puede presentar una hipótesis controvertida, pero bastante probable, de que, hasta cierto punto, el método de enseñanza, el laboratorio creativo de este Curso General puede reconstruirse analizando la obra de los propios maestros.

La planta docente

A partir de estas enseñanzas fundamentalmente prácticas e interdisciplinarias, los estudiantes elegían a sus maestros en los talleres. VKHUTEMAS llegó a tener cien docentes y alrededor de 2500 estudiantes, concentrados particularmente en las áreas de artes industriales y arquitectura que implementan un método basado en la teoría fundamentada en el constructivismo y el racionalismo (Han-Magomedov, 1995). Menciona la historiadora Vyazovtzeva (2020):

(...) Junto con este enfoque analítico formal de la enseñanza, en VKHUTEMAS se formaron direcciones artísticas separadas de varios grupos y maestros. La técnica combina los principios de la relación del maestro (profesor) y los aprendices (estudiantes), que existía en la época del Renacimiento. A los alumnos se les dio total libertad de selección de profesores y facultades. Muchos talleres fueron dirigidos por representantes de movimientos de izquierda en el arte, miembros del grupo de trabajo LEF 14 (...). En diferentes años los talleres de VKHUTEMAS fueron dirigidos por artistas como V. Kandinsky, A. Rodchenko, V. Tatlin, El. Lissitzky, V. Stepanova, L. Popova, I. Klyun, N. Udaltsova, A. Exter, P. Konchalovsky, A. Vesnin, R. Falk y muchos otros. Movimientos creativos tan grandes como el racionalismo y el constructivismo se consolidaron como movimientos de vanguardia en VKHUTEMAS. Además de maestros artistas, muchos expertos en ciencias naturales, historia de la tecnología y artesanías también trabajaron allí (s. p.).

Se puede imaginar VKHUTEMAS-VKHUTEIN como una especie de gran laboratorio con una atmósfera hirviendo, en el cual se forjaban y se comprobaban ideas, nuevas hipótesis, se hacían grandes experimentos formales y técnicos, se discutían perspectivas encontradas y se formaban grupos de colaboradores, cada quien defendiendo su postura. Los integrantes de los grupos podrían cambiar su opinión. Los maestros de los talleres eran respetados y tenían sus grupos de discípulos-seguidores.

Contenidos del plan de estudios

Desde su inicio era cada vez más evidente que el sistema académico de enseñanza tradicional, rechazado, debería ser reemplazado por un nuevo sistema pedagógico cuidadosamente desarrollado, no subjetivo, que no se guiara (como en el caso de Bauhaus en los últimos años de su existencia) solamente por las técnicas artesanales de los talleres. Por eso después de la segunda reforma educativa en la URSS en 1920, la búsqueda de un método común para todas las facultades era la meta principal.

14) Frente de Izquierda de las Artes (Левый фронт искусств - ЛЕФ) LEF.

Claro que existían antecedentes de búsqueda de un método pedagógico en el arte. Estas búsquedas surgieron en el cráter de los movimientos de izquierda (el Rayonismo de M. Larionov, el Arte analítico de P. Filonov, el Suprematismo de K. Malevich entre otros, con sus sustentos escritos y dictados en prensa, en conferencias y en manifiestos publicados). En la escuela de Vitebsk (perteneciente ahora a Bielorrusia), encabezada por M. Chagall, donde comprobaban y fundamentaban nuevas teorías, el grupo UNOVIS (*Utverditeli Novogo Iskusstva*; Afirmadores de Nuevo Arte) bajo el liderazgo de Malevich y su discípulo Lissitzky (1920-21) editaban una revista, apoyados por sus estudiantes-colaboradores. El grupo definió en sus publicaciones la estructura básica de la composición, la naturaleza de su implementación (en decoraciones de plazas y diseños textiles) y describió las condiciones para la percepción de la obra artística, anteriormente analizada por V. Kandinsky.

La tendencia general hacia un análisis metodológico-experimental de los fundamentos del arte a principios de la década de los 20 determinó en VKHUTEMAS la identificación de al menos tres requisitos básicos, que fueron ampliamente apoyados por la parte más radical de los estudiantes: 1) objetivización del proceso de enseñanza de disciplinas artísticas; 2) multidisciplinariedad; 3) enlace con la producción industrial masiva, en función de las condiciones específicas de la época.

Independientemente de su perfil, muchos artistas y maestros de la institución trabajaron tanto como pintores, arquitectos, editores de libros y escenógrafos. La complejidad y diversidad de su labor no fue solo una característica del talento, sino en gran medida una respuesta a la necesidad de la época, en la cual las características del nuevo arte se fusionaron entre sí y evolucionaron en la interacción de varios géneros artísticos. Los inventos y creaciones propias de los *architektones*¹⁴, los contrarrelieves¹⁵, los *proun*¹⁶, los *collages* ayudaron a los arquitectos a entender y validar creativamente los resultados formales y estéticos del arte vanguardista de izquierda.

Alexander Rodchenko, Vladimir Tatlin y posteriormente El Lissitzky, los fundadores del Constructivismo, desarrollaron el método de creación formal, construyendo los espacios con sus nuevos elementos-creaciones. Los *proun* de Lissitzky generaron proyectos de vivienda y de arquitectura en su mayoría utópicos, pero tuvieron éxito y trascendieron en el diseño editorial y tipográfico. A. Rodchenko implementó sus ideas compositivas en los carteles publicitarios con fotomontaje y en la fotografía. V. Tatlin utilizó sus contrarrelieves en los objetos-modelos, prototipos y maquetas.

Tratando de marchar al ritmo de su tiempo, toda la historia del método de la institución durante su existencia sufrió constantes cambios y reformas. Según el historiador del arte de VJUTEMAS Han-Magomedov (1995), en marzo de 1922 cada asignatura se impartía desde el principio de la percepción espacial en las diferentes disciplinas artísticas, por ejemplo: construcción gráfica, construcción volumétrica, construcción espacial en sus variantes: 1) en el plano; 2) en el volumen; 3) en el espacio. Existían tres ejes principales del plan de estudios: de pintura y color, volumétrico-espacial y gráfico; posteriormente transformados en el del color-plano, volumétrico y espacial.

Los principios de la enseñanza en unas facultades se fundamentaban en el Constructivismo, que utilizaba formas abstractas y funcionales en nuevos materiales (superficies chapadas de maderas, tubos de acero, cementos y vidrios) sin ningún elemento agregado con propósito decorativo. Solo funcionalidad y utilidad. En la Unión Soviética aún sin industrias desarrolladas y sin una infraestructura potente, la mayoría de los proyectos solo quedó en prototipo.

14) Modelos arquitectónicos suprematistas utópicos de K. Malevich.

15) Obras constructivas tridimensionales ensambladas sobre un plano de Vladimir Tatlin con implementación de distintos materiales y texturas de las superficies (hierro, cemento, madera, plástico).

16) Elemento constructor, invento de El Lissitzky.

En la Facultad de Gráfica, V. Favorsky, P. Florensky, V. Fallileev tenían otra teoría y metodología. La personalidad del profesor desempeñaba un papel importante en la orientación general de cada facultad o taller hacia unas búsquedas innovadoras o unos métodos de enseñanza tradicionales. Por ejemplo, V. Favorsky, al presentar su concepto creativo en la Facultad de Gráfica, prácticamente minimizó la influencia del Constructivismo en el trabajo editorial, convirtiendo la gráfica en arte de caballete (Akhmadeeva, 2017).

Esta situación nos hace comprender cómo aquellos artistas vanguardistas que buscaban por encima de todo un lenguaje universal y manifiestan únicamente su nueva visión propia, se encontraron rápidamente cercados y aislados, como K. Malevich con el Suprematismo. Las discusiones de Malevich con los “objetivistas” de InKhUK (Instituto de Cultura y Arte, 1920-1924), y antes con su colaborador El Lissitzky, no encontraron el compromiso. La pureza de la idea del “arte supremo”¹⁷ ya no respondía a la utilidad del arte (Forgas, 2003).

Sin embargo Kandinsky, siendo el autor del Expresionismo abstracto, cuando pertenecía al INKhUK donde fue director general, con los artistas de vanguardias rusas-soviéticas, encargados de los departamentos, Rodchenko, Stepanova, Popova, aportó un programa detallado que fue implementado en VKHUTEMAS-VKHUTEIN. La institución diseñaba los programas que sustentaban teóricamente las prácticas de VKHUTEMAS, trazando las líneas generales de una nueva formación artística a la par con la investigación de la percepción y psicología del arte, incluyendo la música y la danza, casi excluyendo la arquitectura y la escultura (Han-Magomedov, 1995).

Es muy importante anotar que el gran experimento dentro de VKHUTEMAS, con los cambios y constantes reformas del Curso General, produjo con el tiempo la necesidad de adaptaciones de los contenidos en sus asignaturas, debido a las diferencias entre facultades, de acuerdo a sus perfiles

17) K. Malevich ideó el “suprematismo” y el “arte supremo”.

específicos (Han-Magomedov, 1995). Dichos cambios a la par con los cambios políticos produjeron con el tiempo su cierre.

Enlaces entre ambas instituciones

Podemos observar que gracias a la relación estrecha durante los años de existencia de ambas instituciones, entre sus maestros y estudiantes, revisando las publicaciones sobre el Curso Propedéutico de Bauhaus y el Curso General de VKHUTEMAS, existió una gran similitud. Sin embargo, la conversión y el sustento formal del arte de vanguardias ruso-soviéticas fueron asimilados e implementados en la educación artística por VKHUTEMAS-VKHUTEIN.

Escribe en su tesis Guevara (2013):

La influencia de Vjtemás¹⁸ no fue expansiva, sin embargo la escuela exhibió dos estructuras por el profesorado y los trabajos de los estudiantes premiados en la Exposición de Artes Decorativas de 1925 de París. Además, Vjtemás atrajo el interés de varias visitas del director del Museo de Arte Moderno de Nueva York, Alfred Barr. Con el internacionalismo de la arquitectura y el diseño moderno, hubo muchos intercambios entre Vjtemás y Bauhaus. El segundo director de la Bauhaus, Hannes Meyer, trató de organizar un intercambio entre las dos escuelas, mientras que Hinnerk Scheper-Hughes de la Bauhaus colaboró con varios miembros de Vjutein en el uso del color en la arquitectura y sometió a una crítica reflexión, mediante una carta abierta a los alumnos, las tendencias académicas de Vjtemás (p. 142).

Escribe Guevara (2013) que El Lissitzky visitó las instalaciones de Bauhaus varias veces, en una presentó su libro en alemán *Rusia, una Arquitectura para la Revolución Mundial*, en 1930, donde figuran varias ilustraciones de proyectos destacados de la institución. Otra conexión fue la exitosa y única visita que Kazimir Malevich realizó a la Bauhaus en 1927, donde expuso sus cuadros y publicó en la serie Bauhausbücher (Los libros de la Bau-

haus), un libro titulado *Die Gegenstandslos Welt* (El mundo sin objetos), una recopilación de ensayos ya publicados entre 1920 y 1926. Además en la Bauhaus fue inaugurada la exposición de Malevich.

Después de participar activamente en la sistematización del proceso de enseñanza en la URSS (muchos años mantuvo su correspondencia con W. Gropius¹⁹), tras varias confrontaciones con objetivistas en 1922, sintiendo el cambio político hacia la libertad de expresión, Vasily Kandinsky se incorporó al proyecto de Bauhaus en Weimar como profesor. En 1926 con sello de Bauhaus publicó su famoso ensayo “Punto y línea sobre el plano”. Su fama tras la publicación de “De lo espiritual en el arte” en 1911 y sus primeras obras artísticas antes de la Revolución de 1917, garantizaron su contrato y permanencia en la institución. En el taller de pintura mural reemplazó a Schlemmer e impartió clases con P. Klee en el curso de diseño básico, sus intereses hacia la investigación lo guiaron hacia el arte más intelectual y razonado.

A manera de resumen presentamos las principales diferencias y similitudes comparando ambas instituciones, conscientes de que se requiere de un análisis aún más amplio y una investigación más profunda en este tema.

1. Las dos instituciones VKHUTEMAS-VKHUTEIN y Bauhaus fueron creadas por sus respectivos gobiernos con necesidades y objetivos similares: la preparación del personal para el arte industrial de su tiempo.
2. Solo VKHUTEMAS en su contexto histórico intentó en su periodo inicial asentar las ideas de las primeras vanguardias y en su siguiente etapa fundamentó con éxito la nueva vanguardia: el Constructivismo, en poligrafía, arquitectura y diseño industrial.
3. Los objetivos particulares de ambas instituciones varían un poco. Bauhaus tenía el propósito de recuperar los métodos artesanales en la acti-

18) La gramática de la cita se conservó.

19) Fundador y primer director de Bauhaus en Weimar y después en Dessau, 1919-1928.

vidad constructiva, elevar la potencia artesana al nivel de las Bellas Artes, comercializando los productos. VKHUTEMAS-VKHUTEIN generó e implementó la teoría de la enseñanza artística multidisciplinaria, derivada de sus orígenes vanguardistas, integrando sus proyectos en la vida cotidiana comunal de un país socialista joven.

4. Debido a la presencia en la planta docente de diferentes y fuertes personalidades-satélites como Malevich, Kandinsky, Lissitzky, Rodchenko, Favorsky, Florensky, autores de sus propias teorías, filosofías y métodos, en VKHUTEMAS-VKHUTEIN no se puede definir un solo método de enseñanza, a diferencia de Bauhaus.
5. A diferencia del método de Bauhaus, estudiado e implementado a detalle, que le dio fama y reconocimiento internacional, para VKHUTEMAS-VKHUTEIN no están todavía investigados, reconstruidos y sistematizados a nivel mundial sus métodos del Constructivismo en la enseñanza de la arquitectura y los fundamentos de la enseñanza artística de otras artes (Gráfica de V. Favorsky, Diseño editorial de El Lissitzky), desarrollados e implementados en sus teorías y prácticas pedagógicas.
6. Sin duda los intercambios entre maestros y estudiantes sucedidos en ambas instituciones permitieron compartir las experiencias y generaron influencias. La investigación detallada de este impacto está todavía por realizarse.
7. El Curso Propedéutico de Bauhaus, sistematizado y publicado por el profesor suizo J. Itten y el Curso General documentado en fotografías de VKHUTEMAS, hasta la fecha sirven de apoyo para los programas de muchas instituciones educativas de arte y diseño del mundo.
8. Los egresados de ambas instituciones hicieron historia, una verdadera revolución artística en la creación de la disciplina del diseño y desarrollando su trabajo en diversas áreas de la arquitectura, el diseño gráfico y editorial, la escultura y la pintura.
9. La figura de Vassily Kandinsky une las dos instituciones de manera directa, el trabajo de investigación sobre la percepción en las artes y su implementación en VKHUTEMAS e INKhUK le garantizaron el trabajo en Bauhaus, donde Kandinsky profundizó sus resultados y los publicó.
10. Las aportaciones de VKHUTEMAS-VKHUTEIN para los programas de estudios de los institutos de artes aplicadas soviéticas, como de industria tipográfica, arquitectura, diseño industrial y gráfico tienen mucha importancia al día de hoy.
11. Ambas instituciones fueron disueltas en los tiempos del crecimiento de las dictaduras, que empezaban a ejercer el control total sobre la formación artística, en Alemania de A. Hitler y en la Unión Soviética de I. Stalin.

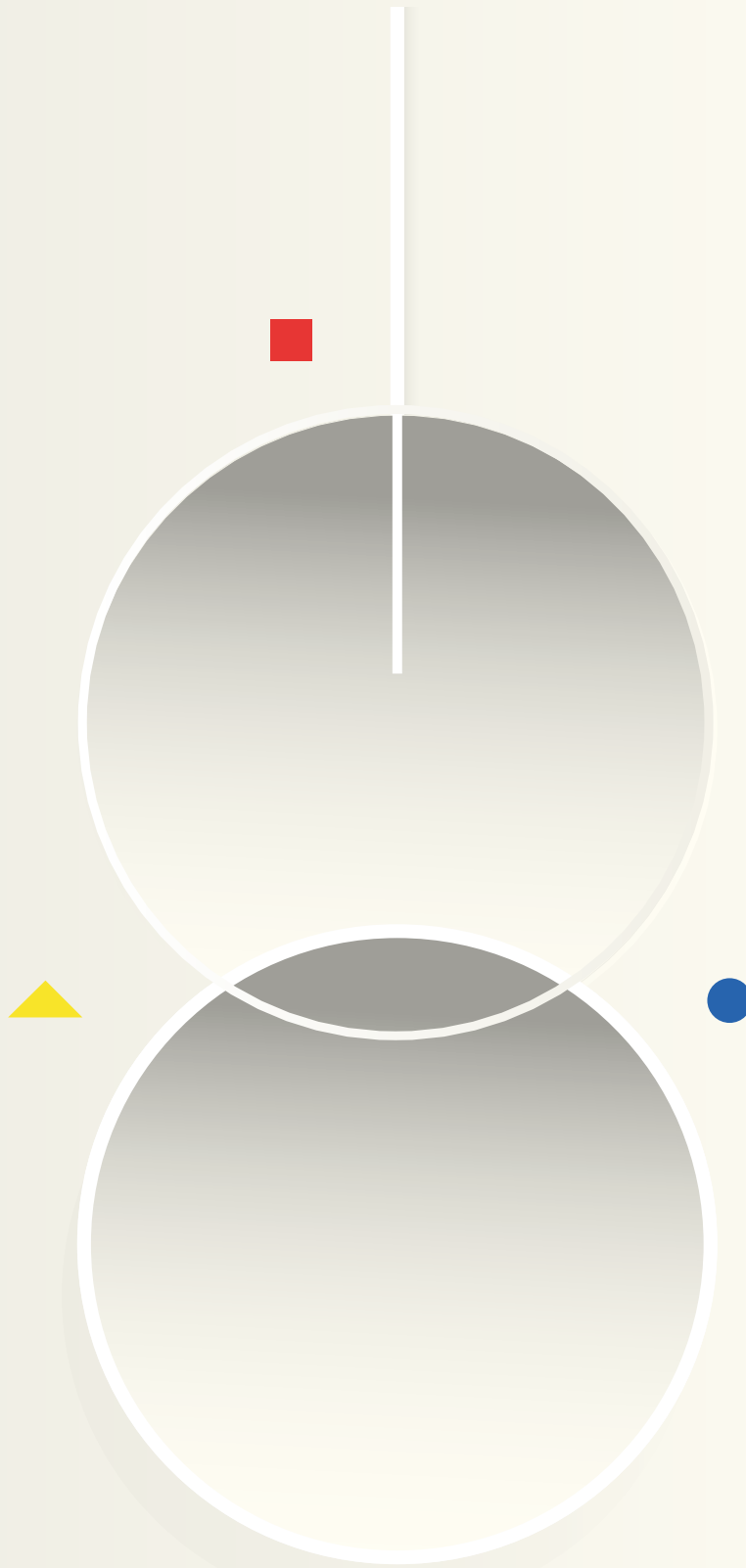
Referencias

- Akhmadeeva, I. (2017) *Teoría de libro*. Fundamentos, concepto y elementos. Vladimir Favorsky (1886-1964, URSS). En: *Lecturas en el límite: diálogos entre tipografía y el libro-arte de Hortensia, Mínguez García (Coord.)* (59-79), Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Akhmadeeva I. y Patrón Carrillo. M. G. (2017). Proyectos editoriales de los vanguardistas rusos soviéticos como antecedente del género libro-arte: palabra e imagen. De poesía a propaganda, 1910 - 1934. En: *Aproximaciones interpretativas multidisciplinares en torno al arte y la cultura* de Capistrán Gracias Raúl Wenceslao (Coord.) (113-129). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Beletzky, M. (2014) Entrevista a Yuri Gerchuk, journal "Shrift" el 12 de marzo de 2014. Consultado el 30 de marzo de 2020 en <http://typejournal.ru/articles/Gherchuk-About-Favorsky>.
- Del archivo digital (24 de abril 1982). El 'realismo socialista' domina en la URSS desde hace medio siglo. *El País*, 1, 1-5. Consultado el 11 de marzo 2020 en https://elpais.com/diario/1982/04/26/cultura/388620010_850215.html
- Forgas, E. (2003). Definitive Space: The Many Utopias of El Lissitzky's Proun Room en *Situating El Lissitzky*. Vitebsk, Berlin, Moscow de Nancy Perloff and Brian Reed (Ed.) (55). Getty Research Institute.
- Han-Magomedov, S. (1995). Хан-Магомедов С. VJUTEMAS. Libro 1 y 2. Moscú: Ladia. Consultado en <http://books.totalarch.com/vhutemas-1920-1930-vol-1-han-magomedov>
- Juanes, J. (2015). Vanguardias ruso-soviéticas. Revolución en la revolución, INBA.
- Guevara, Alvarez O. (2013). Análisis del Proceso de Enseñanza Aprendizaje de la disciplina Proyecto Arquitectónico en el Contexto de Aula (Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona). Consultado en <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/116191/oega1del.pdf?sequence=1>.
- Viazovtzeva, D. Вязовцева Д. (2020). VJUTEMAS. ВЫСШИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКИЕ МАСТЕРСКИЕ (ВХУТЕМАС). 15 de marzo 2020, de ЭНЦИКЛОПЕДИЯ Всемирная история Consultado en https://w.histrf.ru/articles/article/show/vysshie_khudozhestvenno_tiekhnichieskiie_mastierskiie_vkhutiemas.
- Ziegler Delgado, M. M. (2017). La revolución artística en Rusia ante la Revolución Soviética (Artistic revolution in Russia against the Soviet Revolution). *Revista de Comunicación de la SEECI*, nº 42, 26-44 doi: <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.42.26-44> Consultado en <http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/451>.



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.

Autor: Fabiola Hernández Gómez



1919 - 2019

Bauhaus

Dimensiones del modelo educativo de la Bauhaus

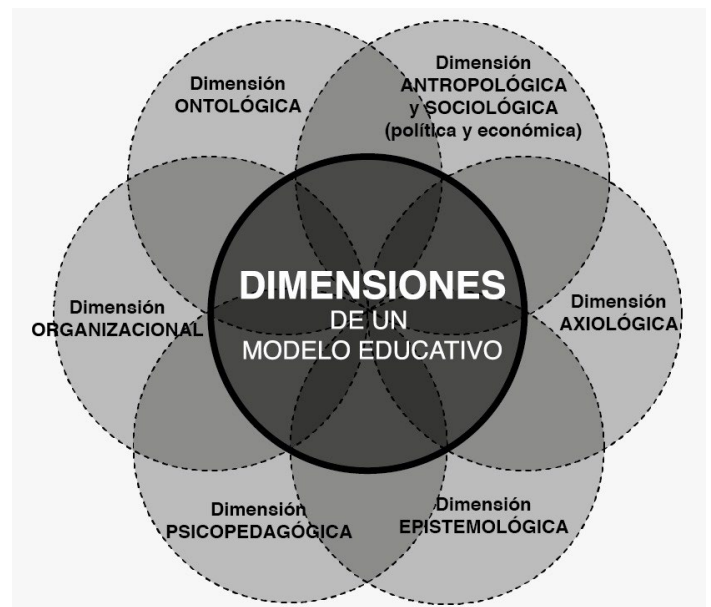
Alma Elisa Delgado Coellar¹

La educación en diseño ha tenido una historicidad centrada en el siglo XX, cuando surgen las escuelas paradigmáticas de enseñanza del diseño que trascienden hasta nuestros días, en cuanto a su impacto en los planes y programas de estudio y la profesionalización del diseño actual, al menos en Latinoamérica y particularmente en México.

Una de estas escuelas es la Bauhaus, fundada en la República de Weimar en 1919, y que sin duda es uno de los precedentes fundamentales de estudio en cuanto a la organización de un grupo de académicos y de estudiantes que se configuran en torno a la disciplina. Es en la Bauhaus en donde se puede observar la representación integrada del modelo educativo, dando origen, organización y racionalización a los fines educativos de la disciplina.

Aquí se integra el análisis del modelo educativo de la Bauhaus, que permite comprender la influencia de esta escuela desde una perspectiva histórica y también visualizar los aportes en la profesionalización del diseño y la conformación de los estudios de esta disciplina.

¹ Doctora en Arte y Cultura (Universidad de Guanajuato) y doctora en Educación. Adscrita a la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, UNAM. Correo: delgadoelisa@cuautitlan.unam.mx



Fuente: elaboración propia

1) *Dimensión ontológica.* Esta dimensión pretende responder a las preguntas básicas: ¿con qué propósito se educa?, ¿cuál es el fin último de la educación? Esta dimensión hace eco en el nexo intrínseco entre el cuerpo teórico de la filosofía con la educación y la profundidad entre ambos saberes que reclama una mirada no reduccionista, sino por el contrario, un estudio profundo para la comprensión y transformación del acto educativo desde el enfoque filosófico. Para R. Ortega y J. Fernández (2014), la Ontología de la Educación es entendida como

el análisis filosófico del Ser de la Educación, la cual se vuelve un referente para la comprensión de sí misma, así como del acto humano y del mundo. Pues, el comprender es una condición ontológica, condición de posibilidad de la interpretación de cuanto existe y al mismo tiempo fundamento de cualquier proyecto humano (p. 37).

En este sentido, esta dimensión, desde un modelo educativo, apunta a la reflexión más profunda del ser de la educación, del fin último del modelo, que se concibe para operar a través del acto educativo, que es un acto humano y, por tanto, es necesario comprender su propósito para el hombre.

La reflexión sobre la Ontología de la Educación no es apostar por una deliberación teórica vacía o nominalista, sino que enraizada en la profundidad de la persona humana; se reviste de gran actualidad, pues se vuelve paradigma en el que han de sustentarse los modelos educativos que responden a las realidades particulares y globales, no de un ideario, sino del hombre y la mujer que viven, sueñan, trabajan y tienen el derecho de conocer y aprender el mundo (Ortega y Fernández, 2014).

Esta dimensión conlleva el entendimiento de la naturaleza y los fines de la educación, no desde un nivel abstracto sino concreto, que obliga a reconocer en sí misma la naturaleza humana y los actos humanos por aprehender el mundo. El modelo educativo, en esta dimensión, obliga a plantear el propósito de su interacción con los sujetos o actores, el fin último que atiende el modelo y su activa relación con la existencia del hombre, tanto objetiva como subjetiva. En sí, conduce: 1) la definición del proyecto educativo (fines y objetivos), y 2) la definición de su visión de futuro, su misión actual y los fundamentos que dan origen al modelo educativo.

En el caso de la Bauhaus, es en el manifiesto fundacional en donde se exponen los fines últimos de la escuela, que combinan los propósitos de las antiguas academias de arte y las escuelas de artes y oficios.

¡El objetivo final de toda actividad artística es la construcción!... Arquitectos, pintores y escultores tienen que conocer y comprender total y sectorialmente los

diferentes aspectos de la construcción, pues entonces ellos mismos imbuirán de nuevo a sus obras el espíritu arquitectónico que perdieron en el arte de salón. Las antiguas escuelas de arte no podían crear esta unidad, y ¡cómo iban a poder, si el arte no es susceptible de ser enseñado! Tienen que comenzar nuevamente en el taller... Arquitectos, escultores, pintores, todos tenemos que volver a la artesanía. No existe "el arte como profesión". Entre artista y artesano no hay diferencias. El artista es una elevación del artesano. Formemos una nueva corporación de artesanos sin la pretensión separadora de clases que quería elevar un altivo muro entre artesanos y artistas. Queramos, proyectemos, formemos juntos la nueva construcción del futuro, en la que todo será un conjunto: arquitectura y escultura y pintura... (*Manifest des Staatlichen Bauhauses* in Weimar, 1919 en Wick 1993, p. 33).

En este manifiesto se transparenta el fin y propósito de la construcción de la Bauhaus, así como su visión a futuro. Walter Gropius, en el manifiesto, llama a la unidad de diferentes disciplinas, y es gracias a esta unidad que se constituye el taller, más allá del espacio físico, como un constructo didáctico-pedagógico en el que se integran las posibilidades de interacción, experimentación, sistematización de experiencias de enseñanza-aprendizaje, en torno a un proyecto de realización que permite la resolución de problema/necesidad, el análisis y síntesis de los componentes que lo integran, la ejecución a partir de procesos iterativos, la argumentación del proyecto y el enriquecimiento con la perspectiva de los participantes, alumnos y profesores. Así, el concepto de unidad en la Bauhaus refiere al cuerpo social que integrará la comunidad de la escuela, pero también a la integración de las diferentes disciplinas artísticas para un objetivo en común. En esta dimensión ontológica entra en juego también el papel de cada uno de los profesores y del director, Gropius.

2) *Dimensión antropológica y sociológica.* Atiende a los cuestionamientos del modelo educativo desde: ¿cómo se entiende el momento sociocultural que da origen al modelo educativo?, ¿cuáles son las necesidades sociales?, ¿qué tipo de hombre se forma y para qué tipo de sociedad? Estas preguntas no son para nada menores o subyacentes

a la dimensión ontológica, sino que se construyen de manera transversal, la una influyendo a la otra y, en sí, todas las dimensiones interconectadas. Sin embargo, aquí se atiende el contexto sociocultural que origina el modelo educativo, en el que interviene el estudio de los factores históricos, políticos, económicos, ideológicos, culturales e inclusive religiosos. Esta dimensión se transparenta en el modelo al hacer hincapié en los aspectos sociales que originan la construcción del modelo educativo y su puesta en marcha. Cabe señalar en este punto que generalmente cada modelo educativo se incorpora en la sociedad a partir de una reforma, que conlleva modificaciones en las estructuras organizativas de los Estados o de las instituciones educativas, organismos, etcétera.

El contexto en el que surge la Bauhaus es al término de la Primera Guerra Mundial. Una Europa devastada después de la gran guerra, en donde inclusive la posición geográfica de la República de Weimar es estratégica en la división geopolítica de Europa en la segunda década del siglo XX.

3) *Dimensión axiológica.* Parte de la noción de elección de un conjunto de valores éticos y morales que constituyen los principios del modelo educativo. La ética como disciplina se encarga del estudio filosófico y científico de la moral, que por su parte integra el conjunto de principios, criterios, normas y valores que dirigen los actos -nuestro comportamiento-. Ambas, la ética y la moral, han constituido una preocupación en todos los tiempos del hombre, ya que somos la única especie que da cuenta de sus actos y justifica su conducta de acuerdo con los contextos histórico-culturales. El hombre tiene un grado de libertad mayor que cualquier especie. No es esclavo del determinismo físico o biótico, tenemos capacidad de respuesta ante situaciones inesperadas, nos adaptamos e innovamos, nos desarrollamos mediante la libertad de escoger y de rectificar. En este sentido es que nos encontramos inmersos como individuos y sociedad en una constante preocupación por la determinación de lo justo, lo correcto, las escalas de valores, las creencias, los códigos de conducta, las

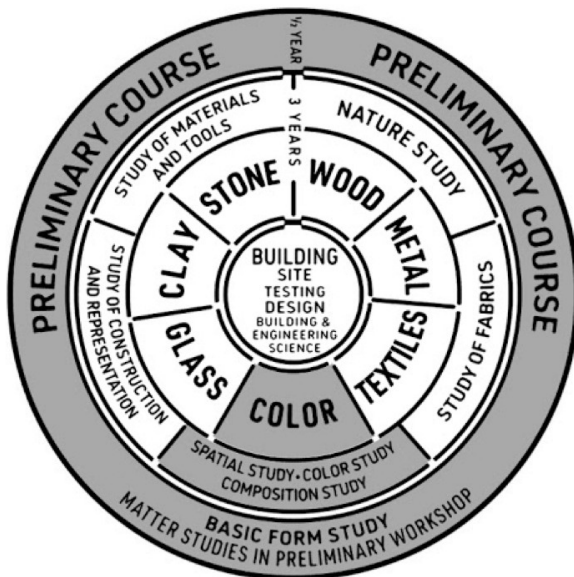
sanciones, etcétera, que permiten el desarrollo individual y en comunidad. Por tanto, la ética interviene en todos los niveles de la conducta humana y está implicada en los procesos de socialización por parte de diversas instituciones religiosas, familiares, políticas y, por supuesto, educativas. En este sentido, la dimensión axiológica es sustancial en tanto que contribuye a la formación integral del hombre, a la humanización del mismo, haciendo explícitos todos los valores que entran en juego dentro de los diversos contextos. Derivado de lo anterior, las preguntas con las que se construye esta dimensión son: ¿qué preceptos configuran el modelo para todos los sujetos?, ¿qué valores los representan o se pretende que represente el modelo?, ¿qué valores están detrás de la concepción del ser humano y de sociedad que se plantean como ideales?

En la Bauhaus se observan los siguientes valores: unidad disciplinaria entre los maestros de la forma y los maestros artesanos; la colaboración entre los alumnos y los profesores; la lealtad a la escuela, a los maestros, a la visión identitaria y unificadora entre la forma y la función; la perseverancia; la perfección y la originalidad. Cada uno de los maestros de la Bauhaus sumó además principios axiológicos que direccionan sus niveles de actuación y compromiso en el proceso educativo de la Bauhaus, como el caso de Johannes Itten, Gerhard Marcks, Hannes Meyer, Walter Peterhans, Josef Albers, entre otros.

4) *Dimensión epistemológica.* Esta dimensión debe responder a las siguientes preguntas: ¿qué es el conocimiento?, ¿cómo se conoce?, ¿en dónde radica el origen del conocimiento?. Y, partiendo de estos cuestionamientos, dar respuesta a la selección de los campos del conocimiento que serán planteados desde el modelo educativo: ¿a qué campos se les dará mayor relevancia?, ¿cuál es el propósito de cada campo de conocimiento y cómo se estructura desde el propósito ontológico del modelo educativo? Desde esta dimensión, posteriormente se construirá el currículo. El modelo educativo no se reduce al currículum, pero sí se transparenta a través de él, y representa un constructo que

trastoca las diversas dimensiones del modelo educativo (ontológica, axiológica, antropológica, sociológica, psicopedagógica y organizacional). De esta forma, en el currículo se materializan y racionalizan las dimensiones para estructurar la experiencia formativa, planteando los contenidos, tiempos, espacios, objetivos, pretensiones, principios pedagógicos, etcétera. En México, por ejemplo, a lo largo de la historia se han presentado diversos modelos educativos que se visibilizan a partir del currículo y las distintas formas de concebir la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el sujeto, la formación, para diferentes niveles.

En el caso de la Bauhaus, se estructuran los ciclos formativos partiendo del curso preliminar o *vorkurs* (en alemán) con una duración de medio año, para posteriormente adentrarse a la construcción del diseño, que constituye el objetivo central de la formación en la Bauhaus, y una vez que se atraviesa por el estudio de materiales y herramientas, estudio de la naturaleza, del espacio y la composición, de construcción y representación, se llega a los diferentes talleres de: piedra, barro, madera, metal, tejido, color y vidrio. Es muy interesante observar que el taller de color es el que tiene mayor referenciación con la actual disciplina del diseño gráfico.



5) *Dimensión psicopedagógica.* Aquí se definirá el modelo pedagógico que subyace al modelo educativo general, planteado sobre los aportes de la psicopedagogía y de las ciencias cognitivas sobre cómo aprenden los sujetos. Esta dimensión, como las anteriores, se configura a la par de la dimensión ontológica, sociológica, epistemológica, organizacional y axiológica. Responde a: ¿cómo se entiende el fenómeno educativo?, ¿qué condiciones se deben dar para el aprendizaje y la enseñanza?, ¿cómo se comporta el ser humano?, ¿por qué?, ¿cómo se puede modificar su comportamiento para promover su aprendizaje?, ¿bajo qué parámetros y factores se aprende o no? Esta dimensión se traslapa de la mano con la dimensión epistemológica y la conformación del currículo, pero en términos de su operación: metodologías, técnicas didácticas, estrategias, principios pedagógicos que conforman la manera en que los sujetos realizarán los actos pedagógicos.

Es el naturalismo pedagógico, como paradigma educativo, el que influye directamente en el modelo educativo de la Bauhaus, con la influencia epistemológica de Federico Fröebel (1782-1852), que planteó un sistema de enseñanza fundamentado en la experiencia lúdica, el juego y la experimentación; Johann Pestalozzi (1746-1827) que pone de manifiesto la importancia de la intuición como componente central del aprendizaje; y Liev Vigotsky (1898-1934), con el enfoque sociocultural. Los postulados y la influencia de estos tres grandes teóricos de la educación, en sí, plantean la importancia de: a) la integridad del hombre en relación con el mundo; b) el rol dominante del sentimiento y de la intuición; c) el autoconocimiento, la autodeterminación del individuo y la confianza.

Cabe señalar que algunos de los grandes maestros de la forma en la Bauhaus, como es Johannes Itten (1888-1967, suizo), quien influyó en la configuración del *vorkurs*, fue influido de manera contundente por Fröebel (alemán que desarrolló su carrera en Suiza) y por Pestalozzi (suizo), debido a que Itten se formó como profesor de educación básica y trabajó en escuelas de niños para la formación inicial en Suiza durante algunos años. Por tanto,

conocía directamente estas corrientes psicopedagógicas de enseñanza-aprendizaje basadas en la intuición, autoconocimiento, lúdica y experimentación, que influyeron en la forma de ejercer su actividad docente dentro del curso preliminar en la Bauhaus.

No solo Itten sino otros relevantes maestros de la Bauhaus trabajaron con los principios del naturalismo pedagógico o pedagogía reformista, como el caso de Lazlo Moholy-Nagy (1895-1946), quien conceptualiza al hombre integral en la “Nueva Visión”, no como un individuo que desarrolla una única disciplina a lo largo de toda su vida, sino como un individuo integrado con amplias posibilidades. En el caso de Josef Albers (1888-1976), plantea el aprendizaje a través de la experiencia, considerando entonces una enseñanza creativa con el objetivo de formar hombres creativos.

Como se puede observar, los principios psicopedagógicos dependen en gran medida de los profesores de la Bauhaus y su estilo de enseñanza; sin embargo, se encuentran en común elementos que atienden a una pedagogía reformista, nueva, reivindicadora del hombre en su contexto, basada en la experiencia, la creatividad, el juego, la experimentación y la intuición.

6) *Dimensión organizacional.* Finalmente, la dimensión organizacional subyace a la estructura administrativa mediante el proceso de gestión que debe ser eficiente y eficaz para realmente traslapar el modelo educativo a los sujetos y sus niveles. En esta dimensión se deben considerar cuatro aspectos: a) normatividad para operar administrativamente; b) normatividad para supervisar la operación; c) operatividad de la escuela/institución; d) normatividad para operar el modelo educativo en el aula y con los sujetos. Estos cuatro aspectos requieren de un plan estratégico para el desarrollo, que contenga los ejes de ejecución, planes, metas a alcanzar a mediano y largo plazo, así como los procedimientos de retroalimentación que permitan realizar adecuaciones o modificaciones para encauzar los fines del modelo educativo. En esta dimensión también ubicamos el marco legal, en donde se toman en

cuenta los artículos de la constitución y la legislación que dan validez al modelo.

La dimensión organizacional refiere al proceso de gestión mediante el cual la Bauhaus pudo operar en sus demás componentes a lo largo de 14 años (1919 a 1933) y en sus tres sedes: Weimar (1919-1924), Dessau (1925-1932) y Berlín (1933). Este modelo organizacional tomaba rumbo de acuerdo con la visión del director de la escuela. Son Gropius, quien asumió la dirección desde su fundación en 1919 hasta 1928, Hannes Meyer (dirección 1928 a 1929) y Mies van der Rohe (dirección de 1930 a 1933) quienes dieron rumbo a la institución.

Ninguna de las dimensiones que conforman el modelo educativo puede funcionar sin la otra, y todas deben formar parte de su constitución al momento de ser concebido.

Los modelos educativos varían según el periodo histórico en el que aparecen, pues suponen asumir un paradigma educativo, que se expondrá más adelante. Ahora pues, ¿cuál es la diferencia entre modelo educativo y modelo pedagógico? El modelo pedagógico subyace al modelo educativo, según Jara (s/f):

los elementos de un modelo educativo dan forma a lo que se constituye como modelo para el aprendizaje y la enseñanza (modelo o enfoque pedagógico) y luego en técnica y procedimientos para enseñar (modelo o enfoque didáctico), siempre en armonía con el marco filosófico sintetizado en el ideario (p. 8).

Como se puede observar en este apartado, la educación en diseño tiene relación directa con el modelo educativo que impregna todo el fenómeno. Este análisis sobre la escuela paradigmática de la Bauhaus permite comprender las interrelaciones entre los componentes que lo integran y a la vez visualizar la influencia y repercusiones de esta escuela en la educación en diseño del siglo XX y las dos primeras décadas del siglo XXI, en donde se observan modelos pedagógicos (recordemos que este subyace al modelo educativo) orientados a procesos de enseñanza-aprendizaje del diseño, centrados en el taller, como espacio de experimentación, creati-

vidad, solución y planteamiento a problemas o necesidades objeto de la disciplina. En estos espacios del taller, hoy en día se observa por parte de los docentes la implementación de principios psicopedagógicos orientados a: elementos lúdicos, experienciales, procesuales, que ponen de manifiesto la creatividad del individuo, el autoconocimiento y la intuición como elementos latentes en el proceso de diseño.

Asimismo, se observan planes de estudio de diseño actuales que responden a la diferenciación en niveles progresivos de aprendizaje, que van de ciclos formativos de inmersión a la disciplina, también denominados troncos generales, básicos, introductorios, hasta niveles de profesionalización. En ellos se puede apreciar la influencia de la estructura curricular de la Bauhaus, por ejemplo.

En sí, resulta fundamental conocer el enfoque de esta paradigmática escuela de diseño, porque a un siglo de su fundación sigue constituyendo diversas dimensiones formativas y de la profesionalización del diseño, al menos en México y en otros planes de estudio en Latinoamérica.

Referencias

- Jara, A. (s.f.). *¿Modelo educativo o modelo pedagógico?*. Centro de Asesoría Pedagógica. Consultado el 05 de febrero de 2021 en: <http://es.catholic.net/educadorescatolicos/694/2418/articulo.php?id=22081>.
- Ortega, R. y Fernández, J. (2014). La Ontología de la Educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, núm.17, 2014, pp.37-57. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846098003.pdf>.
- Wick, R. (1986). *Pedagogía de la Bauhaus*. Alianza.



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.



Bauhaus

La pedagogía de la Bauhaus y el cambio paradigmático de las artes visuales

María Eugenia Rabadán Villalpando ¹

Rainer Wick (1986), en el subcapítulo “La pedagogía de la Bauhaus en el contexto de la reforma de las escuelas de arte”, plantea el debate entre los intérpretes de la ruptura radical con la tradición de esta escuela, y la argumentación de Walter Gropius sobre la pedagogía de la Bauhaus en relación con ciertas tradiciones heredadas de las logias medievales, los talleres y los gremios renacentistas, en el contexto de las reformas de las escuelas de arte de principios del siglo XX en Europa².

Desde este planteamiento es posible suponer que tanto la ruptura radical como la herencia de las logias medievales y los talleres renacentistas pudieron o no haber sucedido. Trataremos de dilucidar el contenido de estas proposiciones, pero las ilustracio-

nes de la colección de Libros Bauhaus, editada por Walter Gropius y Laszlo Moholy-Nagy (1925-1930)³, y las del catálogo Bauhaus 1919-1928, Museo de Arte Moderno de Nueva York (1975) editado por Gropius y Alfred Barr, no parecen mostrar que las obras creadas en la Bauhaus hayan tomado como modelo obras de arte medieval o renacentista. No obstante, cabe señalar que una de las características de la Modernidad es que artistas como Pablo Picasso comenzaron a tomar como modelo obras que no eran de su época, tanto como obras que no eran de su cultura: esculturas ibéricas, románico catalanas, de arte griego, obras de Costa de Marfil, del Congo Francés, del Greco... con lo cual esculturas como *Talla de Fernande* (1906) o *Desnudo con los brazos levantados* (1906) de Picasso, que difícilmente son identificadas como obras de un artista de la Modernidad, paradójicamente son obras que contribuyen a definir la Modernidad, porque un fenómeno transcultural tan completamente acabado difícilmente había sucedido antes (Jaques Pi, 2007 y Rabadán Villalpando, 2018).

Desde esta aparentemente incontestable posición inicial, que percibe una revolución en el arte contemporáneo a la Bauhaus desde el instante en el que esta pedagogía fue nombrada Casa de la Construcción -y no Academia-; desde el entendimiento de ese acto de completa transformación en el cual lo nuevo no puede ser nombrado en el vocabulario de lo anterior;

1) Investigadora Nacional adscrita a la Universidad de Guanajuato. Correo: mrabadan@gmail.com

2) Se refiere al discurso del 9 de julio de 1920 en Langtag, Turingia.

3) Walter Gropius y Laszlo Moholy-Nagy editaron la serie Bauhausbücher [Libros Bauhaus] (1925-1931) que publicó catorce títulos de profesores y artistas invitados a la Bauhaus como Paul Klee, Pädagogisches Skizzenbuch [*Block de dibujo pedagógico*] (1925); Laszlo Moholy-Nagy, Malerei, Fotografie, Film [*Pintura, fotografía, filme*] (1927); Kandinsky, Punkt und Linie zu Fläche [*Punto y línea en el plano*] (1929); J.J. P. Oud, Holländische Architektur [*Arquitectura Holandesa*] (1929); Kasimir Malevich Die Gegenstandslose Welt [*El mundo abstracto*] (1927); Walter Gropius, Bauhaus, Bauten, Dessau [*Bauhaus Construcción Dessau*] (1930) (Bauhausbücher, 2020).

y con el objeto de fundamentar más completamente desde los estudios visuales el debate de referencia, estudiaré la reestructuración de la percepción en un cuerpo de obras producidas en torno a la Bauhaus que, en principio, no es difícil suponer, se opondrán al sistema visual formal anterior al Expresionismo alemán y el Cubismo, y que después se opondrán al Expresionismo alemán y al Cubismo incluso.

La Bauhaus, como es sabido, sigue la concepción del Werkbund de William Morris, que reúne bajo el símbolo de la catedral gótica -la xilografía expresionista diseñada por Lyonel Fininger en 1919- arte, moralidad, política y religión; aunque a través del Deutsche Werkbund de Herman Muthesius, que integra la ingeniería al arte. Walter Gropius realiza en la Bauhaus esta concepción conciliadora de arte, artesanía e industrialización en la sociedad de posguerra (Bayer, Gropius, & Gropius, 1975). Esta suelta doble posibilidad innovadora y tradicional de la Bauhaus es parte fundamental de la negociación para incrementar la obtención de fondos -según el discurso dictado por Gropius- lo cual hace que esta posición sea esencialmente pedagógica y política (Wick, 1986). Al respecto, Rainer Wick a través de una consecuente y basta investigación documental de historia, política, e ideología, con la cual funda los estudios sobre la pedagogía de la Bauhaus, adopta cierta posición indefinida.

Es posible, sin embargo, suponer que esa doble posibilidad innovadora y tradicional se manifieste objetivamente en la Bauhaus. Las obras son hechos concretos, argumentos en sí a partir de los cuales es posible conjeturar si la concepción del arte aceptada por la comunidad artística de la Bauhaus comparte el cambio paradigmático de las artes visuales de principios del siglo pasado; o si plasma las tradiciones heredadas de las logias medievales, los talleres y los gremios renacentistas, a los que Gropius hace referencia en su discurso. En cual-

4) “[...] [Walter Gropius] aceptó el nombramiento suprimiendo la palabra ‘Academia’, substituyéndola por la nueva palabra ‘Bauhaus.’” El significado textual de Bauhaus es “casa de la construcción” (Read, 1958, p. 20).

quier caso, artistas como Kandinsky también pensaban que toda obra de arte era hija de su tiempo⁵.

La coexistencia de paradigmas distintos, sin embargo, sucede, como en el primer periodo de la Bauhaus cuando hubo profesores contratados por el Instituto Superior de Bellas Artes y la Escuela de Artes Aplicadas del Gran Ducado de Sajonia que anteceden a la Bauhaus, y profesores contratados por esta escuela en Weimar tras su apertura en 1919. A diferencia de los primeros, estos eran artistas visuales experimentados en el vanguardismo y el cambio revolucionario de principios del siglo XX, cuyo trazo iba a articular un paradigma que decidiría su época y la nuestra.

Otro supuesto, asociado con el anterior, es que los profesores de la Bauhaus que no necesariamente habían trabajado en talleres comenzaron a hacerlo al abordar este programa pedagógico. La obra creada en ellos, sin embargo, no puede más que plasmar la visualidad de la Modernidad, aun cuando parezca contrastar con la argumentación de Gropius, relativa a ciertas tradiciones heredadas de las logias medievales, los talleres y gremios renacentistas. De manera comparable se puede pensar que proyectos como *Ballet Triádico* o la Bauhaus en Dessau, cuya creación reúne las especialidades de la instrucción artesanal, las de la instrucción de la forma, la construcción y el diseño -del modelo pedagógico de la Bauhaus- lo que heredan es la técnica y la organización, pero la visualidad de la obra, de manera concluyente, no es otra que la de la ruptura radical del arte de principios de siglo pasado.

Rainer Wick, por otra parte, ha planteado un debate que confronta un enfoque interpretativo referente de obras de arte propias de un campo visual, con un discurso pronunciado desde un orden

5) “El intento de revivir principios artísticos pasados puede producir, a lo sumo, obras de arte que son como un niño muerto antes de nacer. Por ejemplo, no podemos en absoluto sentir y vivir interiormente como los antiguos griegos. Los esfuerzos por poner en práctica los principios griegos de la escultura, por ejemplo, solamente crearán formas parecidas a las griegas, pero la obra quedará inanimada para siempre” (Kandinsky, 1986, p. 21).

propiamente textual, y en un momento en el que ciertos artistas de la Bauhaus ligados al vanguardismo europeo precisamente analizan en el ámbito pictórico la recíproca oposición de estos campos⁶.

En ese sentido, este trabajo parte de hechos concretos -las obras de un modelo de artistas de la Bauhaus: Gropius, Kandinsky, Moholy Nagy, Mondrian, Malevich, Albers- con base en los cuales trato de conjeturar que, tras un súbito cambio de Gestalt visual formal evidente, subyace un entero cambio de concepción del arte, y supongo que es a ese fenómeno al que Wick ambiguamente se refiere cuando trata sobre una *ruptura radical*. El texto de Gropius, mientras tanto, no refiere obras. El análisis en este trabajo se hace en el contexto de los estudios visuales, lo que le hace diferente del debate de imagen y discurso propuesto por Wick.

La pedagogía de la Bauhaus de Rainer Wick, sin embargo, no hace un análisis visual en su enfoque del complejo pedagógico de la institución. Lo ilustró con imágenes de obras de estudiantes, profesores de la Bauhaus y sus antecesores, pero no examina la construcción de la visualidad relativa a las teorías en debate. Ha integrado las imágenes de las obras que acompañan su análisis a manera de ejemplos de la investigación documental, pero el dramatismo del cambio visual resultante de la integración del pensamiento abstracto y del pensamiento conceptual durante las primeras dos décadas del siglo pasado, que estaba sucediendo por

6) “En la pintura occidental de los siglos XV a XX han dominado, creo, dos principios”, dice Michel Foucault al analizar la obra de Klee, Kandinsky -ambos profesores de la Bauhaus- y Magritte. “El primero afirma la separación entre representación plástica (que implica la semejanza) y la referencia lingüística (que la excluye). Se hace ver mediante la semejanza, se habla a través de la diferencia, de tal manera que los dos sistemas no pueden entrecruzarse ni mezclarse. Es preciso que haya subordinación: o bien el texto es regulado por la imagen [...]; o bien la imagen es regulada por el texto [...] Sin embargo, importa poco el sentido de la subordinación o de la manera cómo se prolonga, se multiplica y se invierte: lo esencial consiste en que el signo verbal y la representación visual nunca se dan a la vez” (Foucault, 1989, p. 47-48).

primera vez en la historia del arte occidental, y que igualmente atraviesa la Bauhaus, se ha visibilizado relativamente en su estudio. Llegado el momento de examinar el cambio en Johannes Itten, incluso, Wick excluye su obra anterior al Cubismo, con lo cual precisamente omite el análisis de la ruptura y con ello la constatación visual del cambio: “Los cuadros figurativos anteriores a 1912 -afirma- pueden ser pasados por alto” (Wick, 1986, p. 85).

En ese sentido, este estudio abordará el cambio de Gestalt visual formal de referencia, a partir del examen de las obras para teorizar sobre la presencia del cambio paradigmático de principios del siglo XX en la Bauhaus.

La Bauhaus y el cambio paradigmático de principios del siglo XX

La ruptura radical puede ser interpretada como un cambio de Gestalt visual en la creación artística derivada de la profunda transformación en la concepción del arte a principios del siglo pasado; mientras que la argumentación de Walter Gropius sobre la pedagogía de la Bauhaus está en el ámbito del lenguaje político, además del pedagógico; aunque he abierto la posibilidad de suponer que tenga algún tinte transcultural, según la Modernidad. En ese sentido propongo estudiar visualmente un cuerpo de obras de artistas de la Bauhaus -incluida la obra de Gropius- a fin de examinar en qué medida estas prácticas artísticas son consustanciales a la ruptura radical, o si, por lo contrario, derivan de tradiciones heredadas de las logias medioevales, los talleres y los gremios renacentistas.

Para hacer evidente que las prácticas artísticas y los discursos proceden de distintos órdenes de representación, nos preguntamos por ejemplo, ¿qué sucede cuando la transformación radical de las obras de arte visual, de principios del siglo pasado, se contrastan con el discurso textual de Walter Gropius sobre pedagogía de la Bauhaus? ¿Su obra arquitectónica funcionalista contrasta con su propio discurso? La pintura abstracta de Vasily

Kandinsky, la experimentación de pinturas hechas con luz de Laszlo Moholy-Nagy -como un modelo de ejemplos de profesores-; los dibujos técnicos de Joseph Albers y los tapices abstractos o la joyería de Annie Albers -como ejemplos de estudiantes-; las pinturas suprematistas de Kasimir Malevich, y las neoplásticas de Piet Mondrian -entre los artistas invitados a la Bauhaus-, ¿en qué medida todos ellos proceden de tradiciones heredadas de las logias medioevales, los talleres y los gremios renacentistas?

La concepción del arte cambia completa y abruptamente entre 1907-1914 a través de la comunidad artística occidental entre la que se encuentra un número de los artistas que van a integrar la Bauhaus al término de la Primera Guerra Mundial. Esta escuela se incorpora extemporáneamente al vanguardismo de acuerdo con González García, Calvo Serraller y Marchán Fiz (2009)⁷, pero es, de cualquier forma, consustancial a la transformación introducida por la comunidad artística relativa a estos movimientos. Pensar la falta de sincronía con el vanguardismo -aun cuando está completamente fundamentada y la reflexión es necesaria- quizá no

7) Sobre la anacronía de la Bauhaus con respecto de las vanguardias González García, Calvo Serraller, Marchan Fiz analizan lo siguiente: “Desde luego, ni en sus orígenes, ni en su desarrollo ulterior la Bauhaus personificó a la vanguardia artística. Desde su fundación llegó tarde al dadaísmo y al expresionismo radical de Berlín, aunque se alimentaba de ambos movimientos, en especial del segundo, en su primera etapa de Weimar (Manifiesto Bauhaus). Cogió el tren constructivista en plena marcha y a hurtadillas, bajo la influencia nunca reconocida del neoplasticismo holandés vía Th. Van Doesburg y el bullicio del Congreso de Düsseldorf (de 1922). Llegó con más retraso a las tesis del productivismo ruso, cuando este ya fenecía y, en todo caso, después de la exposición de Berlín a finales del 22 [...] También es verdad que desde 1925, en Dessau, da cabida a todas las tendencias de la época, como se advierte en todos los títulos aparecidos en su editorial A. Langen de Múnich: P. Mondrian, Th. Van Doesburg o P. Oud por los holandeses; K. Schwitters, Tzara, Hausmann o Arp por los dadaístas, Marinetti por el futurismo o A. Gleizes por su ambiguo cubismo” (Gonzalez García, Calvo Serraller, & Marchan Fiz, 2009, p. 353-354).

haya sido el problema de fondo de la Bauhaus.

Probablemente este carácter vanguardista e innovador haya motivado su incompatibilidad con la sociedad de posguerra -y posteriormente con la sociedad nacionalsocialista- culturalmente formada en las tradiciones del siglo XIX, dividida en facciones de quienes no podían asumir el fin del conflicto y quienes, por contraste, aspiraban a vivir de una forma diferente y, en ese sentido, entendieron a la Bauhaus como parte de este deseo (Dorner, 1975). En el reciente estudio de Elizabeth Otto y Patrick Rössler es posible, por ejemplo, abordar el caso de Gunta Stölzl quien, habiendo sido enfermera de la Cruz Roja, se postula a la Bauhaus en 1919 con un portafolio que incluye obras del horror visto en la conflagración (Otto & Rossler, 2019). Y es también factible analizar el caso, aunque entre la comunidad de egresados de la Bauhaus, de Friedl Dicker y la escuela de arte para los niños, que fundó durante su paso por *Theresienstadt*, el campo de concentración en el que estuvo interna previamente a su traslado a *Auschwitz-Birkenau*, el campo de exterminio en donde en 1944 fue asesinada en la cámara de gas (Otto & Rossler, 2019, p. 175-261). Las obras creadas en esta escuela siguieron la pedagogía aprendida por Dicker en la Bauhaus -de acuerdo con Otto y Rössler-; y de acuerdo con Helga Pollack, quien era una niña estudiante de Dicker en *Theresienstadt*, dicha pedagogía era lo único que le recordaba que aún era un *sapiens*: “En esos momentos”, declara Pollack, “me sentía como un ser humano.” Esto evidencia que su práctica artística era incompatible con lo social, tanto como el hecho de que la conservación de aquellas obras haya tenido que ser clandestina (Otto & Rossler, 2019, p. 235).

En el claustro de profesores de la Bauhaus fueron contratados artistas procedentes de las vanguardias de acuerdo con González García, Calvo Serraller y Marchan Fiz, pero también participaron artistas como Kasimir Malevich, invitado por Laszlo Moholy-Nagy (Drutt, 2003), y Piet Mondrian quienes debieron haber dejado ahí alguna huella del Suprematismo y Neoplasticismo, respectivamente. La obra de Mondrian fue impresa en *Werkstatt für*

Druckgraphik, el taller de litografía de la Bauhaus en Weimar. Moholy-Nagy lo invitó en 1924 a escribir artículos en el *Bauhausbücher* de Weimar y él también escribe sobre Mondrian (Joosten, 1998). Todos estos artistas formaban parte de la comunidad artística europea y -además de la Bauhaus- coincidían en talleres de artistas, en exposiciones de galerías, espacios de arte como *Abstrakte und Surrealistische Malerei und Plastik* (1929), Kunsthaus Zurich, que reúne a Van Doesburg, Vantongerloo, Kazimir Malevich, Lissitsky, Antoine Pevsner, Josef Albers, Moholy-Nagy y Piet Mondrian, a iniciativa de la labor curatorial de Giedion (Joosten, 1998).

El análisis de la ruptura radical a la que Wick se refiere es fundamental para la comprensión de la Bauhaus, tanto como lo es para el estudio del vanguardismo. Dicha ruptura, desde mi interpretación, es la articulación de un cambio paradigmático cuyo efecto es perceptible en el diseño actual.

Rainer Wick (1986), por su parte, analiza cómo durante la vida de la Bauhaus el tiempo adquiere una forma acelerada y cómo el resultado de esta evolución ha encontrado una nueva era para la pedagogía del diseño, por un lado, o el escepticismo y rechazo de la sociedad por el otro:

En ese corto periodo de tiempo de solamente catorce años no sólo se elaboraron las bases de lo que hoy conocemos por <diseño>, sino que en esta escuela de arte se desarrollaron y aplicaron un nuevo tipo de concepciones pedagógicas que después de más de cincuenta años conservan todavía actualidad en algunos aspectos y que han conducido a un academicismo nuevo, que era y es contemplado con escepticismo, crítica o incluso con rechazo total (las cursivas son mías) (p. 15).

Reconoce, de un lado, que la pedagogía de la Bauhaus es paradigmática de la enseñanza del diseño durante un lapso considerable -Wick publica su libro a finales del siglo pasado-; pero de otro lado percibe el rechazo total que indica, recordemos, la persistencia de la incompatibilidad con una comunidad totalmente diferente que habita un paradigma contrario a la Modernidad. Nicolaus Pevsner -durante el homenaje a Walter Gropius por su aniversario setenta y cinco en el Harvard Club de

Boston- expone de manera comparable la articulación paradigmática de la arquitectura del siglo XX, en términos que distinguen al arquitecto revolucionario de la Fábrica Fagus (1911) de la arquitectura normal, basada en dicho ejemplo de Gropius, de los estudiantes de Harvard:

[...] Walter Gropius figura entre los cuatro o cinco pioneros del movimiento arquitectónico del siglo veinte, pero lo que tal vez no sea comprendido tan fácilmente por los muchos jóvenes que veo en este salón, es el esfuerzo tremendo que se debe haber realizado para crearlo. Ustedes, jóvenes que están aquí, son muy afortunados. Ustedes están trabajando en un idioma que ya es algo aceptado. Se parecen mucho a un diseñador del estilo gótico o del estilo jorgiano. Pueden diluir el idioma o desarrollarlo, intensificarlo, humanizarlo y hacer con él toda suerte de cosas, pero el idioma ya existe. Cuando esa construcción fue levantada en Alfeld, el idioma debía ser creado y eso solo hubiera, por supuesto, calificado a un hombre para el más alto honor que este país puede dar a un arquitecto extranjero (Pevsner, 1958, p. 26).

Estas pedagogías, supongo, no pueden ser más que relativas a las enteramente nuevas concepciones del arte que era contemporáneo a la Bauhaus. Es decir que la pedagogía y el arte de ese instituto son un segmento del cambio epistémico y paradigmático de las artes visuales de principios del siglo pasado que, en su origen, causó un extrañamiento profundo en quienes no habían asimilado el cambio de concepto subyacente a las escuelas abstractas, conceptuales y sus posibles combinaciones. Podemos pensar a la Bauhaus con relación al cambio de carácter revolucionario de las artes visuales que John Golding (1993) expresa en los siguientes términos:

El cubismo fue quizá la más importante y sin duda la más completa y radical revolución artística desde el Renacimiento [...] De hecho, desde el punto de vista estrictamente visual es más fácil tender un puente sobre los treientos cincuenta años que separan al impresionismo del Alto Renacimiento que sobre los cincuenta existentes entre el impresionismo y el cubismo. Si pudiéramos olvidar por un momento los factores históricos y sociales, un retrato de Renoir nos parecería más cercano a un retrato de Rafael que a un retrato cubista de Picasso (p. 21).

Esta forma revolucionaria del tiempo ha sido igualmente entendida por otros autores como John Berger. En su análisis del Cubismo no solo percibe el cambio revolucionario entre 1907-1914, sino que supone que establece un marco teórico dentro del cual artistas hayan trabajado por más de cincuenta años:

Encuentro difícil creer que los trabajos cubistas más extremos fueron pintados hace más de cincuenta años -afirma en 1969-. Ellos son muy optimistas y revolucionarios para eso. Quizá de una manera estoy sorprendido de que ellos hubieran sido pintados. Pudiera parecer más probable que aún fueran a ser pintados.

¿Hago las cosas innecesariamente complicadas? ¿No podría ser más amable decir: los pocos grandes trabajos cubistas fueron pintados entre 1907-1914? (Berger, 2001)

Aun cuando la mayoría de los artistas revolucionarios incursionaron en el Cubismo, la búsqueda de soluciones más completas los llevó a trazar diversos desplazamientos que configuraron nuevos movimientos vanguardistas. De esta manera se articulan la pintura abstracta de Kandinsky (1911), las abstracciones plásticas y cinematográficas dadaístas (1916-1921), el Neoplasticismo (1914), el Suprematismo (1915), y el Conceptualismo duchampiano (1912), entre otros. La Bauhaus no es un movimiento vanguardista, sino una escuela, pero es un fenómeno consustancial a este cambio paradigmático. El conjunto de movimientos significa un cambio epistémico y paradigmático, según lo hemos trabajado en otra publicación (Rabadan Villalpando, 2017). Y como parte de la comunidad artística en Occidente, la Bauhaus, un lustro después, es atravesada por esta revolución. El conjunto de prácticas artísticas cambia la Gestalt visual completamente (desde 1907-1915). Las imágenes comienzan a ser configuradas de forma contraria e incompatible con relación a las representaciones pictóricas según lo habían hecho hasta entonces. La obra de cada artista a partir de un punto parece haber sido hecha por otro completamente diferente. El fenómeno en ocasiones ha sido de tal profundidad que han llegado a formarse equipos de investigadores diferentes para estudiar las obras anteriores y las posteriores a esta transformación de un mismo artista, con lo cual la historia

del arte no ha analizado completamente la ruptura y es, en ese sentido, que algo diferente aún puede y debe ser teorizado (Rabadan, 2015).

El cambio de *Gestalt* visual no se limita a la pintura, el dibujo o la estampación. Penetra en todas las prácticas artísticas visuales -fotografía, cinematografía, escultura, arquitectura...-.

En la Bauhaus la ruptura radical atraviesa la creación del curso preliminar, de todos los talleres -piedra, metal, vidrio...-, de todas las prácticas artesanales, artísticas, de diseño y arquitectura, porque la forma de conocer de cada artista es una totalidad y la Gestalt visual se concibe como una estructura integrada por una totalidad y no por una suma de partes aisladas -de acuerdo con la psicología de la Gestalt (Arenheim, 1981)-. El entonces nuevo sistema de la imagen se puede ver en el Tablero de ajedrez (1925) de H. Nösset; el vitral de Joseph Albers en la casa Sommerfeld, Berlín (1922) de Gropius; en las cafeteras (1926) de Merianne Brandt; o en todas las manifestaciones del Ballet Triádico -vestuario, escenografía, coreografía...- de Oskar Schlemmer (Bayer, Gropius, & Gropius, 1975).

El arte occidental deja de agregar conocimiento a lo que hasta entonces era conocido como arte, y comienza a crear en el ámbito de nuevas concepciones que implican un cambio de percepción visual en más de un sentido. La pedagogía de la Bauhaus, que fundamentalmente se propone ser técnica y postular que el arte no se puede enseñar -aunque Joseph Albers, en particular, como estudiante afirme que sí se puede aprender-; en todo caso, esencialmente es permeada por el arte abstracto, aunque es factible ver que Laszlo Moholy-Nagy, además de construir *Light Space Modulator* [Modulador Luz Espacio] (1930) (Moholy-Nagy, 2020): una escultura eléctricamente móvil y lumínica que, por otra parte, filmó para configurar una obra de cine abstracto *Ein Lichtspiel Schwarz Weiss Grau* (1928-1930), también experimentó sobre la vertiente visual-textual -comparable con la obra de Marcel Duchamp- cuando dicta instrucciones telefónicas para crear una obra pictórica (Ulrich Obrist, 2014).

Estos trabajos difícilmente serían reco-

nocidos como de arte por artistas visuales anteriores a la ruptura de referencia de no haber adquirido las nuevas concepciones artísticas; lo mismo puede pensarse del Cuadrado negro (1915) suprematista de Malevich, que debió haber sido contraria, quizá indecifrible, a la vista de los profesores del Instituto Superior de Bellas Artes y la Escuela Granducal Sajona de Artes y Oficios que permanecieron en la Bauhaus.

Anteriormente he examinado cómo los estudios sobre arte en un grado mayor tienden a especializarse en el análisis de los cambios normales y en un grado mucho menor en el estudio de los más problemáticos cambios revolucionarios, lo cual invisibiliza una parte fundamental del fenómeno (Rabadan, 2015). Rainer Wick (1986), por ejemplo, no examina lo que en sus términos es específicamente la ruptura radical, sino que, al trabajar la obra de Johannes Itten propone “pasar por alto” sus obras anteriores a 1912, aun cuando, para razonar los antecedentes de la pedagogía de la Bauhaus, había enunciado que, en una digresión, iba a exponer las etapas de la formación artística de la edad media al siglo XIX: “[...] para poder localizar la Bauhaus y su pedagogía en un contexto histórico más amplio” (p. 53). La extensión del lapso justifica el debate ruptura radical-catedral medioeval, pero no aborda el cambio de lo anterior a lo nuevo como parte fundamental del fenómeno artístico de principios del siglo pasado.

Visualidad de la ruptura radical en la Bauhaus

El análisis visual de las obras de arte es uno de los fundamentos a partir de los cuales es factible conjeturar si la pedagogía de la Bauhaus fue consustancial al cambio radical del arte de principios de siglo XX o si, por contraste, se vincula a las tradiciones heredadas de logias medioevales y gremios renacentistas, según la polémica versada por Rainer Wick -en parte desde la disertación de Gropius-. Este estudio considera que las obras de arte son teoría, la cual es determinante de su percepción formal visual. En ese sentido, las reestructuracio-

nes en la percepción de las obras que veremos son los indicadores cambios teóricos en las artes visuales. Todo lo cual es susceptible de teorización por los estudios sobre arte.

La Bauhaus fue traspasada por la labor de Walter Gropius, Vasily Kandinsky, Paul Klee, Laszlo Moholy-Nagy, Kazimir Malevich y Piet Mondrian, quienes se encuentran entre los artistas que configuraron el crisol de un cambio completo de concepción del arte a principios del siglo pasado y, en su labor pedagógica, fueron tomados como modelo los estudiantes de esta escuela -como Josef y Anni Albers-; y de escuelas sucesivas como Bauhaus Chicago Art Institute, Black Mountain College, o Graduate School of Design, Harvard University donde, por ejemplo, bajo la tutela de Gropius, se formó el arquitecto mexicano Jorge González Reyna, director de la Escuela Nacional de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México (1961-1964)⁸. La declaración de Gropius sobre la herencia de tradiciones medioevales y renacentistas, no obstante, no es descartable ya que estos artistas trabajaron en los talleres de vidrio, de madera, de textiles... y proveyeron de diseños para la artesanía y la industria. Diseñaron obras para talleres artesanales e industriales aun después de su paso por la Bauhaus como la *Silla mexicana B* (ca. 1940) de Josef Albers (Albers, 2020).

No analizaremos a todos los artistas, pero sí a los suficientes para formar un modelo de análisis, con objeto de evidenciar el cambio paradigmático con lo cual daré respuesta al principal supuesto de este trabajo. No analizaré aquí a pintores cubistas como Pablo Picasso o George Braque, ni al conceptualista Marcel Duchamp -cuya contribución es precisa para entender el cambio- porque el aprendizaje que la comunidad artística pudo haber tenido de su obra no fue en el ámbito de la escuela. El Cubismo, sin embargo, se presenta en la Bauhaus, la

8) Gonzalez Reyna también organizó el Congreso Internacional de Arquitectura en la Ciudad de México al que asistieron Walter Gropius, Buckminster Fuller, Mies van der Rohe, Albar Alto, entre otros arquitectos destacados internacionalmente.

concepción de *collage* fue un método imprescindible ahí; pero el concepto de *ready-made* de Marcel Duchamp, en particular, no era compatible con la concepción artesanal del arte; no obstante, los dibujos técnicos, que comenzaron a ser vistos como obra por Duchamp en 1913⁹; fueron paradigmáticos para obras de artistas de la Bauhaus como *Estudio para construcción en vidrio*, Frontal, (1927); *Estudio para Tenayuca* (ca. 1940); *Estudio para Monte Albán* (1941), todas de Josef Albers (*The Josef & Anni Albers Foundation*, 2019), lo que puede llevar a nuevos estudios.



Peter Behrens, *Fábrica de turbinas AEG*, (1910).
Walter Gropius y Adolf Mayer, *Fábrica Fagus* (1911).

La argumentación de Walter Gropius sobre la pedagogía de la Bauhaus, las tradiciones heredadas de las logias medioevales y los gremios renacentistas, es un parlamento que difícilmente puede ser contrastado con las obras de la ruptura radical -arquitectónicas o no arquitectónicas- y particularmente con su propia obra, sin referirse también a textos más próximos a la construcción de la Fábrica Fagus -la obra con la cual Gropius se afirma como un arquitecto de la Modernidad-: “Observaciones sobre la arquitectura del castillo español de Coca en Segovia” (1908), “Sobre la esencia de la distinta voluntad artística en Oriente y Occidente” (1910), y “Programa para la constitución de una sociedad

9) Ocho obras catalogadas por el Philadelphia Museum of Art con los siguientes números: 85. *Erratum Musical* (1913); 86. *La Mariée mise à nu par ses célibataires, même*. *Erratum Musical* (1913); 87. *Broyeuse de chocolat* (1913); 88. *Machine célibataire 1^o en plan et 2^o en elevation* (1913); 89. *La Mariée mise à nu par ses célibataires, même* (1913); 90. *Combat de Box* (1913); 91. *Studies for the Bachelors* (1913); 92. *Perspective Drawing for the Water Mill Wheel* (1913); 93. *Cimetière des uniformes et livrées* (1913) (The Museum of Modern Art; Philadelphia Museum of Art, 1989).

limitada para la construcción de casas sobre una base artística unitaria” (1910).

Gropius, en colaboración con Adolf Mayer, había diseñado la Fábrica Fagus (1911), con la cual habían comenzado a modelar su trabajo en un enteramente nuevo marco teórico de la arquitectura. Como colaborador de Peter Behrens, Gropius había aprendido del ejemplo canónico de arquitectura funcional, la Fábrica de turbinas de AEG (1910) (Gropius, 1925 y Wick, 1986), con el cual Behrens se opone a la precedente arquitectura ornamental Art Nouveau.

Como Pablo Picasso había estudiado, entre otros modelos, la escultura románica catalana y la escultura africana -un método no acostumbrado en la creación artística previa a 1906-, Gropius analizó en 1908, en contrapunto, la arquitectura antigua oriental y el barroco indogermánico occidental en el castillo de Coca en Segovia, con base en la concepción de la voluntad artística de Alois Riegl, y escribe lo que también es perceptible en la Gestalt visual de la Fábrica Fagus, que en la arquitectura musulmana toda limitación debe ser perceptible en un campo visual que no da lugar a espacios vacíos y cada superficie tiene su propia intensidad lumínica y que la silueta es importante:

La sucesión de términos dimensionales es: 0, punto; 1, línea; 2, plano; 3 cuerpo y espacio. Con cada eslabón de esta cadena disminuye la evidencia de la percepción al mismo tiempo que aumentan las exigencias a la capacidad intelectual subjetiva. El objetivo de la noción artística occidental era incrementar las dimensiones; el de la oriental, en cambio, reducirlas. (Gropius, 1910, p. 98).

El análisis dualista del arte musulmán y arte barroco indogermánico es comparable con el razonamiento que lleva a Malevich a la depuración de la forma suprematista según veremos abajo.



Kandinsky (1901). *Iglesia Roja*.
Kandinsky (1913). *Sin título*.

Kandinsky había hecho una de las contribuciones fundamentales del cambio revolucionario, antes de ingresar como profesor a la *Wchutemas* en la Unión Soviética y a la *Bauhaus* en 1922. Entre las primeras veces que sucede en la pintura occidental, había visualizado lo abstracto. Probablemente debido a ello fue invitado como docente de ambas instituciones y sus principios se manifiestan en el programa pedagógico de la *Bauhaus*, lo que está claramente entendido por Rainer Wick.

No obstante, lo que Wick ha pasado por alto en su investigación sobre la pedagogía de la *Bauhaus* es el episodio de origen del cambio de percepción de Kandinsky, sin el cual el pintor ruso no habría podido percibir la pintura abstracta en 1910. Catorce años antes había interpretado la cuestión de la pintura impresionista concerniente a la disolución de la representación de los objetos. Desde una mirada formada exclusivamente en la pintura realista rusa, Kandinsky de pronto ve la exposición de pintura impresionista en Moscú en 1896, y es entonces cuando el problema le sale al encuentro según lo redacta en *Rückblicke* [Reminiscencias]:

Previamente, yo había conocido solo arte realista, de hecho solo ruso y he permanecido frecuentemente por mucho tiempo frente al retrato de Franz Liszt de Repin... Y de pronto, por primera vez, yo vi la pintura. El catálogo me informó que era un almíar. Yo no lo reconocí. Yo encontré esta falta de reconocimiento lamentable, pensé que el pintor [Claude Monet] no tenía derecho de pintarla tan indistintamente. Tenía la sensación de que el objeto había faltado en su pintura.

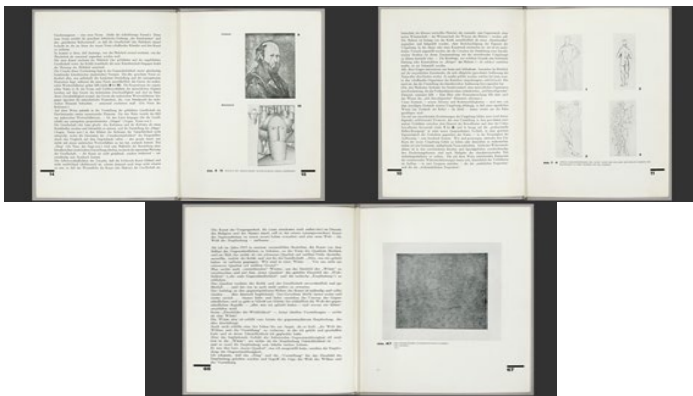
Y noté con sorpresa y confusión que la pintura no solo captó mi atención, sino que se imprimió irradicablemente sobre mi memoria, siempre flotando inesperadamente frente a mis ojos, hasta el último detalle. No estaba del todo claro para mí, y no era capaz de trazar conclusiones simples de esta experiencia. Lo que era, a pesar de todo, claro para mí era el insospechado poder de la paleta, que previamente se me había ocultado, y que excedía todos mis sueños. La pintura tomó el esplendor de un cuento de hadas. Y aunque inconscientemente, los objetos fueron desacreditados como un elemento esencial dentro de la pintura. Yo tuve la impresión de que un delgado fragmento de mi cuento de hadas de Moscú ya existía sobre el lienzo (el subrayado es mío) (Kandinsky, 1913, p. 363).

Kandinsky experimentó la pintura impresionista *Iglesia roja* (1901) (Museo Estatal Ruso de San Petersburgo; Consejo Nacional del Consorcio de Museos de la Comunidad Valenciana, 2002), y más extensamente trabajó en el ámbito de la pintura expresionista alemana (Kandinsky W. L., 2020), en la cual, junto con Paul Klee, Franz Marc, August Macke, Gabriele Münter, y Alexey von Jawlensky, fue una de las figuras centrales del movimiento *Der Blaue Reiter* [El jinete azul] (1911-1914). En 1896 formula la cuestión sobre el futuro de la pintura con la disolución de los objetos, pero no va a ser hasta 1910 cuando comience a descubrir la respuesta a esta pregunta durante una insólita restructuración de la percepción sobre su propia obra, también según su propia declaración sobre el suceso:

[...] y de pronto vi una pintura indescriptiblemente bella, invadida por un brillo interno, en el cual pude discernir solo formas y colores y cuyo contenido era incomprendible. Al mismo tiempo descubrí la clave del rompecabezas: era una imagen que yo había pintado, sostenida en su costado contra la pared (Kandinsky, 1994, p. 369).

La acuarela sobre papel de Kandinsky, *Sin título* (1913), (Kandinsky V. S., 2020) es una obra incompatible con su pintura impresionista, de forma tal que no es posible establecer una relación directa con base en la diferente Gestalt visual de cada una de las pinturas, aun cuando fueron creadas con doce años de diferencia únicamente.

En la Bauhaus, Kandinsky estuvo a cargo del taller de pintura mural e impartió cursos de dibujo analítico. Esta enseñanza se caracterizó por un enfoque materialista centrado en la relación analítico-sintético del sistema formal de la imagen y el estudio del color, que no era entendido sino como parte de la forma. Kandinsky había sido influido por la teoría del color de Goethe -quien había fundamentado la psicología en la percepción del color-. La *teoría de la forma* estuvo básicamente sustentada en *Punkt und Linie zu Fläche [Punto y línea en el plano]* No. 9 *Bauhausbücher*, 1926, y no reflejó la teoría del color de los impresionistas ni las de los postimpresionistas.



Kazimir Malevich (1927). *Die Gegenstandslose Welt* [El mundo abstracto].

“Solo cuando el hábito consciente de ver los pequeños escondrijos, Madonas, y Venus en las imágenes desaparezca, nosotros atestigüaremos un trabajo de arte puramente pictórico”. Kazimir Malevich.

Cinco de los artistas del modelo formado en este capítulo están incluidos entre los autores del *Bauhausbücher*.

Die Gegenstandslose Welt [El mundo abstracto] No. 11, *Bauhausbücher*, 1927, de Malevich contiene dos textos: “Die Gegenstandslose Welt” [La introducción a la teoría de los elementos adicionales a la pintura] y “Suprematismus” [Suprematismo]. El primero expone una teoría de contrapunteo de arte de provincia, urbano, y aplicado. En las imágenes, como ejemplo del primero, aparece lo que desde mi

perspectiva era inevitable: el Autorretrato (1880-1882) de Cézanne -un cuadro postimpresionista-, por contraste con la obra urbana cubo-futurista de Malevich, que puede representar el inicio del cambio paradigmático que para este artista ruso culmina con el *Cuadrado Negro Suprematista* (1915). Aquí cabe pensar que de ser posible un pliegue temporal en el cual pudiésemos presentar a Cézanne el *Cuadrado Negro* de Malevich, sin la adquisición de la teoría de la pintura que llevó al cambio de paradigma, Cézanne no habría podido reconocerla como pintura. Para ello habría sido necesario adquirir la nueva teoría de arte y, con base en ello, reestructurar la percepción, dado que el Suprematismo es dejar de agregar conocimiento a lo que hasta entonces era conocido como pintura:

[...] los críticos y el público se quejaron: <Se perdió todo lo que habíamos amado. Estamos en un desierto. ¡Lo que tenemos ante nosotros no es más que un cuadrado negro sobre fondo blanco!> Y buscaban palabras <aplastantes> para alejar el símbolo del desierto y para reencontrar en el <cuadro muerto> la imagen preferida de la <realidad>, <la objetividad real> y la <sensibilidad moral> (K. Malevich, 1984, 386).

Por otra parte, salir del horizonte -es decir de la pintura como representación de los objetos- le lleva al extraordinario descubrimiento del espacio por contraste con el plano pictórico de representación:

El suprematismo, pues, abre al arte nuevas posibilidades -afirma Malevich-, ya que, al cesar la llamada <consideración por la correspondencia con el objetivo>, se hace posible transportar al espacio una percepción plástica reproducida en el plano de una pintura. El artista, el pintor, ya no está ligado al lienzo, al plano de la pintura, sino que es capaz de trasladar sus composiciones de la tela al espacio (el subrayado es nuestro) (Malevich, 1984, p. 395).

Dicha innovación causó estupor a la OGPU (Directorio Político Unificado del Estado) y a los integrantes del Instituto de Pintura, Escultura y Arquitectura de Moscú, a donde Malevich estaba adscrito desde 1910. Pronto fue denunciado por su trabajo “formalista” e interrogado por su obra y

actividades en el exterior - previamente había estado en Varsovia, y posteriormente en Alemania como invitado por Laszlo Moholy Nagy a la Bauhaus para trabajar sobre algunas publicaciones sobre arte (Drutt, 2003, p. 111)-. Malevich fue despedido del Instituto y encarcelado. Dejó de pintar abstracciones e inició un periodo de combinaciones abstractas y figurativas...¹⁰



Josef Albers (1919). *Babarian Mountain Scene III*.
Josep Albers (1921). *Rejilla montada*.

Cuando Josef Albers inicia sus estudios en la Bauhaus en 1920, él ya había trabajado su obra en el ámbito del Expresionismo alemán *Sandgrube I* (1916), y en el del Cubismo *Self-Portrait* (1917) *Ostring IV* (ca. 1917), como se puede ver en los catálogos razonados de The Josef & Anni Albers Foundation. Esto significa que experimentaba un cambio radical en el contexto de las artes visuales, cuando eligió estudiar en la Bauhaus. Durante los primeros tres y medio años debió haberse formado en el curso preliminar, la instrucción en los problemas de la forma, y la instrucción artesanal en talleres; y debió haber concluido con prácticas en la construcción y el diseño, de acuerdo con el currículum de la Bauhaus (Bayer, Gropius, & Gropius, 1975). Josep Albers fue profesor en esta escuela, en el Black Mountain College en Carolina del Norte (1933-1949), director del Departamento de Diseño en Yale University School of Art y profesor en Harvard Gra-

10) "Malevich's art outlived such pessimism and decades of government repression, as well as the artist's own descent into self-doubt, which at the end of his career led him to abandon abstraction for a kind of Italiane realism only tenuously connected to his previous concerns" (Drutt, 2003, p. 28).

duate School of Design, pero a diferencia de otros artistas tratados en este capítulo, en la Bauhaus fue estudiante. En ese sentido, difería de la pedagogía original de la Bauhaus que postulaba la imposibilidad de que el arte pudiera enseñarse directamente, porque Albers críticamente respondía que era factible aprenderlo y desarrollarlo (Wick, 1986). Con esa disposición se desarrolló en medio de un cambio radical o revolucionario en el arte occidental, que Lux Feininger percibió en el ámbito pedagógico: "[...] desde los puntos de vista didáctico y metodológico Albers modificó 'de tal modo la concepción de ese curso [preliminar] que, aparte del nombre, no quedó nada de aquella época -afirma Feininger-' (Wick, 1986, p. 144). Estos términos son evidencia de que a principios del siglo XX ha habido un cambio paradigmático en las artes visuales, debido a que experimentaron un episodio no acumulativo -el cambio de concepción del curso preliminar según Albers es un segmento de esta revolución-.

Al mismo tiempo, el sistema de la imagen cubista atraviesa directamente la obra trabajada por Albers en el taller de vidrio: *Fensterbild [Imagen de ventana]* de 1921. Esta ha sido catalogada en el Hirshhorn Museum como abstracción geométrica. Sin embargo, en el cuadro, además del conocimiento de los materiales y la construcción artesanal del objeto, se hace visible el descubrimiento del Cubismo analítico que -de acuerdo con el catálogo razonado *El cubismo de Picasso*, de Pierre Daix y Joan Rosset (1979)- comienza en 1912, cuando este pintor nacido en Málaga pega sobre el lienzo un papel imitación de madera en vez de representarlo. Josef Albers tiene como base un papel impreso sobre el cual ha fijado los trozos de vidrio y metal encontrados. Al respecto Paul Klee -quien era profesor en instrucción de la forma en esos años- seguramente habrá visto cómo, en este ensamblaje, Albers ha dejado de representar lo visible, para hacer lo visible (Klee, 2009).

Con base en los catálogos razonados de The Josef & Anni Albers Foundation, es posible ver que este deja de acumular conocimiento sobre la teoría de la representación gráfica o pictórica en obras como *Figure* (1919) o *Babarian Mountain Scene (III)* (1919).

A partir de entonces es posible ver un entero cambio de Gestalt visual formal en su obra. Entonces elige, de acuerdo con las alternativas de la Bauhaus, el taller en vidrio, propio para el *collage* y las abstracciones de esos años *Gitterbild [Rejilla montada]* (ca. 1921); *Park [Parque]* (ca. 1923); *Scherben im Gitterbild [Fragmentos en Rejilla]* (ca. 1921) (obras que en lo real pueden ser vitrales y no sus representaciones); una obra en la que parece no haber quedado nada de lo de aquella época, según la expresión de Feininger. A partir de un punto en el tiempo la obra de Albers parece obra hecha por un artista diferente, pero lo que vemos es que ha habido una reestructuración en la percepción de este único artista. El cambio de sistema de la imagen en Josef Albers se plasma en toda su obra -la pintura, el dibujo, la estampación, la tipografía, el diseño y la arquitectura-.

Cuando decimos que la Bauhaus inicia en 1919 nos referimos al proyecto pedagógico, porque los artistas, las obras, lo que predominantemente se entiende como arte, que es el factor determinante del proyecto pedagógico, comienza a articularse la década anterior en un cambio paradigmático del cual la Bauhaus es una fracción. Decía Rainer Wick (1986), por ejemplo, que la elección de Henri van de Velde de Gropius para la dirección de la Bauhaus se debía a la experiencia que tenía con relación a la Fábrica AEG de Behrens. La declaración de Gropius de 1920 fue parte de la proyección de un nuevo emprendimiento para la obtención de fondos, más que de un análisis del cambio de concepción del arte y la arquitectura. Estudios tan completos sobre los escritos de Walter Gropius publicados en 2019, como el compilado por Joaquín Medina Warmburg, dejan ver un conjunto de documentos cuyo objetivo iba orientado a la concreción de proyectos, además de los dedicados al análisis del desarrollo del arte y la arquitectura:

Además de perseguir la difusión pública de convicciones y aspiraciones personales, sus escritos y conferencias fueron medios para alcanzar objetivos tan inmediatos y diversos como la adhesión de empresarios e industriales a iniciativas culturales, la defensa de

proyectos educativos en los gremios de decisión política o el reclutamiento de acólitos para las incursiones en el arte de vanguardia.

El proyecto pedagógico de la Bauhaus modificó la formación de los estudiantes tanto como la de los profesores. La comunidad artística de esta institución continuó próxima a la creación de modelos para la artesanía y la industria, aunque a través de las nuevas concepciones del arte moderno según es posible ver en las anteriores reestructuraciones en la percepción de la selección de artistas profesores y estudiantes de la Bauhaus.

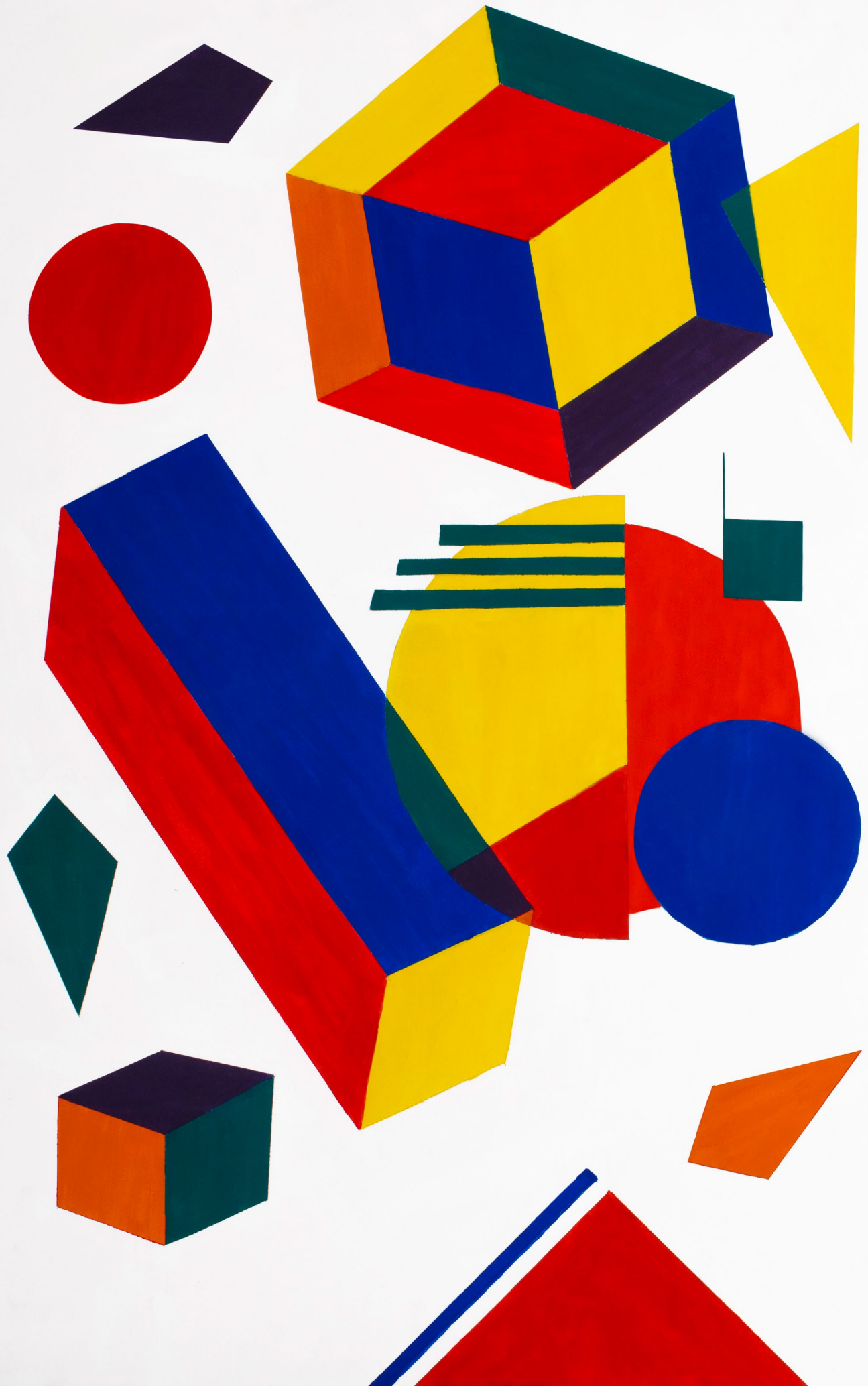
Referencias

- Albers, J. (2020). *Mexican Chair B*. Consultado el 22 de enero de 2020 en Albers Foundation: <https://albersfoundation.org/art/josef-albers/design/#slide7>
- Arenheim, R. (1981). *Arte y percepción visual*. Alianza.
- Bauhausbücher. (2020). Consultado el 22 de enero de 2020 en archdaily.mx: https://www.archdaily.mx/mx/776960/descarga-gratis-estos-16-libros-de-bauhaus?ad_source=search&ad_medium=search_result_all.
- Bayer, H., Gropius, W., & Gropius, I. (1975). *Bauhaus 1919-1928*. The Museum of Modern Art.
- Berger, J. (2001). *The Moment of Cubism*. En G. Dyer, Selected Essays. John Berger. Vintage International.
- Daix, P., & Rosselet, J. (1979). *El Cubismo de Picasso*. Catálogo razonado de la obra pintada 1907-1916. Blume.
- Dorner, A. (1975). *The Background of the Bauhaus*. En H. Bayer, W. Gropius, & I. Gropius, *Bauhaus 1919-1928*. Boston: The Museum of Modern Art.
- Drutt, M. (2003). Kazimir Malevich: *Suprematism*. En T. S. Foundation, *Suprematism*, pp. 16-31. The Solomon R. Guggenheim Foundation.
- Foucault, M. (1989). *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*. Anagrama.
- Golding, J. (1993). *El cubismo. Una historia y un análisis*. Alianza.
- Gonzalez García, A., Calvo Serraller, F., & Marchan Fiz, S. (2009). *Escritos de arte de vanguardia 1900-1945*. Istmo.
- Gropius, W. (1910). *Sobre la esencia de la distinta voluntad artística en Oriente y Occidente*. En J. Medina Warmburg, *Walter Gropius proclamas de modernidad. Escritos y conferencias, 1908-1934*, pp. 97-101. Reverté.
- Gropius, W. (1918). *Manifiesto y programa de la Bauhaus*. En J. Medina, *Walter Gropius. Proclamas de modernidad. Escritos y conferencias, 1908-1934*. Reverté.
- Gropius, W. (1925). *Internationale Architektur*. Albert Langen Verlag.
- Jaques Pi, J. (2007). *Picasso en Gósol, 1906: un verano para la modernidad*. La balsa de la Medusa.
- Joosten, J. (1998). *Catalogue Raisonné of the Work of 1911-1944*. Balricum: Harry N. Abrahams.
- Klee, P. (2009). *Confesión creativa (1920)*. En A. Gonzalez, F. Calvo, & S. Marchan, *Escritos de arte de vanguardia 1900-1945*, pp. 361-365. Istmo.
- Kandinsky, V. (1986). *De lo espiritual en el arte*. Barral.
- Kandinsky, V. (1994). *Reminiscences*. En K. Lindsay, P. Vergo, & (Eds.), *Kandinsky. Complete Writings on Art*, pp. 355-391. Da Capo Press.
- Kandinsky, V. S. (22 de Enero de 2020). Consultado en Lenbachhaus: <https://www.lenbachhaus.de/en/discover/collection-online/detail/ohne-titel-30004232>.
- Kandinsky, W. I. (22 de Enero de 2020). Consultado en Städtische Galerie im Lenbachhaus und Kunstbau München: <https://www.lenbachhaus.de/en/discover/collection-online/detail/impression-visonntag-30018927>.
- Malevich, K. (1984). *Suprematismo*. En M. De Micheli, *Las vanguardias artísticas del siglo XIX*, pp. 385-395. Alianza.
- Medina Warmburg, J. (2019). *Walter Gropius proclamas de modernidad. Escritos y conferencias, 1908-1934*. Reverté.
- Moholy-Nagy, L. (2020). *Moholy-Nagy Foundation*. Consultado el 22 de enero de 2020 en Moholy-Nagy Foundation: <https://moholy-nagy.org/art-database-gallery>.
- Museo Estatal Ruso de San Petersburgo; Consejo Nacional del Consorcio de Museos de la Comunidad Valenciana. (2002). *Impresionismo Ruso*. Palace Editions.
- Otto, E., & Rossler, P. (2019). *Bauhaus Women. A Global perspective*. Herbert Press.
- Rabadan Villalpando M.E. (2017). *La estructura de las revoluciones científicas según Thomas Kuhn en el análisis de la historia del arte*. *Arbor*, 193 (783): a372. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2017.783n1003>.
- Rabadan Villalpando, M. (2018). *Artes visuales y transculturación: Pablo Picasso y José Bedia. En Aproximaciones interpretativas multidisciplinares en torno al arte y la cultura*, pp. 149-161. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Rabadan, M. (2015). *Contrapunto de teorías del conocimiento en la obra de Piet Mondrian*. En AA.VV., *Estado del Arte*, pp. 87-108. Universidad de Guanajuato.
- Read, H. (1958). *Entrega a Walter Gropius de la Real Medalla de Oro en el Instituto Real de Arquitectos Británicos el 10 de abril de 1956. En Arquitectura y Planeamiento*, pp. 19-22. Ediciones Infinito.
- *The Josef & Anni Albers Foundation*. (2019). Consultado en <https://albersfoundation.org>.
- The Museum of Modern Art; Philadelphia Museum of Art. (1989). *Marcel Duchamp*. Prestel.
- Ulrich Obrist, H. (2014). *Ways of Curating*. Penguin. Random House.
- Wick, R. (1986). *Pedagogía de la Bauhaus*. Alianza.



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.

Autor: Laura Margarita Poveda Ebratt



El arte como servicio y el diseño de sí mismo: Bauhaus, Moholy-Nagy, Kepes, Goeritz y Groys

Sandra Valenzuela ¹

¿Puede el arte contribuir a mejorar la sociedad?

El deseo de que el arte contribuyera a la regeneración social derivó de la preocupación de artistas del siglo XX que -resultado de la Primera Guerra Mundial, la urbanización y la Revolución Industrial- transformaron la educación de las artes. Ejemplo de esa preocupación es el Manifiesto de la Bauhaus de Walter Gropius (1919), cuyos antecedentes se encuentran en *De Stijl*, las ideas de Peter Behrens sobre la función social del arte, el Grupo de noviembre y la escuela rusa Vkhutemas.

Para los propósitos de este texto, primero enfocado en la influencia de la Bauhaus y el arte como servicio en la enseñanza de Goeritz en la UNAM, empezaré por abordar cómo la Bauhaus dirigida por Gropius estableció una nueva estructura de enseñanza de la educación visual. Después, explico la nueva visión de Moholy-Nagy por ser la que Goeritz adaptó a México. El objetivo es desarrollar los antecedentes para entender la línea de enseñanza que Goeritz utilizó en sus clases. Desarrollo la obra de arte total de la Bauhaus junto con el arte como servicio de Goeritz, para finalmente contrastarlas con el concepto de diseño de sí mismo de Boris Groys, en la democratización de la imagen digital.

1) Correo: sansandrasan@gmail.com

Palabras clave: Herbert Bayer, educación visual, México moderno, Albers, diseño.

Mathias Goeritz² nació en Danzig, Alemania y creció en Berlín, pero no estudió en la Staatliche Bauhaus, pues cuando la escuela inauguró (1919) él tenía cuatro años³. Fue un artista que colaboró con diversos arquitectos mexicanos, creador de esculturas monumentales y famoso por popularizar el término “arquitectura emocional”. Goeritz en México inauguró planes de estudio en cuatro instituciones de educación superior⁴, y desde que llegó a Guadalajara en 1949 hasta su muerte en 1990 en la Ciudad de México, impartió en primer año la clase de Educación visual, también llamada Diseño I y II; se relacionó con renombrados artistas directamente asociados con la Bauhaus como Herbert Bayer, Anni y Josef Albers; con artistas cercanos a integrantes de la Bauhaus como: Sheila

2) 1915-1990, coautor de Las Torres de Satélite, el Espacio Escultórico, el Museo Experimental El Eco, etc.

3) Cuando la escuela cierra en 1933, tenía 18 años.

4) Primero en arquitectura de la Universidad de Guadalajara (UdG), luego en la inauguración del campus en Ciudad Universitaria de la Escuela Nacional de Arquitectura (ENA) de la UNAM, el programa de arte y arquitectura de la Universidad Iberoamericana y el de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Hicks, Gyorgy Kepes, Alexander Calder, Frederick Kiesler, Raoul Hausmann, y con artistas de renombre como: Philip Johnson, Charles Eames, Henry Moore y Ad Reinhardt; exhibió su trabajo en Nueva York, París, Aspen, Ámsterdam, Jerusalén, etc.

Aunque la Bauhaus solo funcionó entre 1919 y 1933, sigue teniendo influencia en la educación de las artes, el diseño y la arquitectura contemporánea. Su apertura fue el resultado del ambiente de crisis y caos en Alemania después de la Primera Guerra Mundial, calificada por algunos como la más destructiva hasta ese momento. Walter Gropius consideraba que, por el bien de la humanidad, se debía hacer las paces con la máquina (asesina de las trincheras), para lo cual se requería del diálogo entre artistas y artesanos por medio de métodos de producción industrial.

Abrir la escuela fue iniciativa de Gropius, quien instrumentó su propósito de diálogo en la unión de la Escuela de Artes y Oficios con la de Bellas Artes sin las “arrogantes distinciones” entre maestro de oficio y artista. La Staatliche Bauhaus, escuela financiada por el estado, buscaba “una arquitectura adaptada a nuestro mundo de máquinas, radios y automóviles rápidos, una arquitectura cuya función fuera clara” (Gay, 2007, p. 307); proponía la armonía por medio de la integración entre todas las formas de arte dentro de una nueva pedagogía que, siguiendo la premisa de obra de arte total, postulaba como utopía al edificio; y buscaba que el artista se integrara a la sociedad como generador de “arte útil” y contribuyera con sus obras a la calidad de vida de las personas. La Bauhaus no fue monolítica ni estática, sino plural y cambiante. Siempre afectada por cambios políticos y las crisis de la República de Weimar al igual que pugnas internas. La escuela tuvo tres etapas marcadas por su residencia y directores: la primera en Weimar y Dessau con Walter Gropius (1919-1928), la segunda en Dessau, con Hannes Meyer (1928-1930) y la tercera en Berlín, con Mies van der Rohe (1930-1933).

La Bauhaus fue una escuela que no solo innovó al crear el diseño industrial o arquitectura moderna, sino que estructuró una pedagogía

de las artes y el diseño basada en un curso base o propedéutico, *Vorkurs*. Esta estructura pedagógica -aún vigente- fomentaba la experimentación y la autoexpresión a partir de los elementos más simples como: la línea, el punto, el volumen y el color, relacionados con el fin de generar algo complejo y otorgarle al alumno un oficio mediante el conocimiento y manejo de materiales.

La idea implícita en esta pedagogía era que el alumno entendía mejor de lo simple a lo complejo, y podía crear imágenes y estructuras a partir de sus elementos básicos. Lerner (2005), Wilson (1967) y Armytage (1952) plantean que el método de Froebel influyó en la formación y enseñanza de artistas asociados con la Bauhaus, como Wassily Kandinsky y Johannes Itten.

Según Herbert Bayer⁵, lo que unía a la enseñanza de todos los diversos maestros de la Bauhaus dirigida por Gropius (1919-1928) era que los ejercicios partían de la capacidad creadora del alumno. Bayer, en el libro que coordinó sobre la Bauhaus para el MoMA, comenta que el método de enseñanza, aunque en constante evolución, siempre se basó en el “método inductivo”; que permitía al estudiante llegar a sus propias conclusiones a partir de observación y experiencia (Bayer, Gropius, & Gropius, 1938). Los ejercicios iban de “adentro hacia afuera”, y ese impulso se enriquecía por medio de una conciencia del “afuera hacia adentro”, incorporando un entendimiento del espacio, material y la función (Bayer, Gropius, & Gropius, 1938). Según Herbert Bayer, la enseñanza teórica de la Bauhaus consistía en discusiones con el maestro de la forma, sobre organizaciones, sistemas, psicología del color y se relacionaban con *Sobre lo espiritual en el arte de Kandinsky* (Whitford, 1995).

Las líneas pedagógicas que vinculaban a la formación del carácter con la educación visual, y la función social del arte con un diseño total se popula-

5) Alumno y maestro de la Bauhaus. Conoce a Goeritz por La Ruta de la Amistad y después se vuelven amigos y colaboran en distintos proyectos.

rizaron con el *Vorkurs*; y Goeritz adaptó esas ideas a México, donde fue parte de una difusión del arte como clave existencial, política y comercial (Dussel, 2018). El *Vorkurs* fue impartido por Itten (1919 a 1923), después en una sesión de László Moholy-Nagy y otra de Josef Albers (de 1923 a 1928) y, finalmente, solo por Albers hasta 1933. Cuando Albers y Moholy-Nagy impartían el *Vorkurs*, Kandinsky y Paul Klee impartían sesiones de una hora a la semana como parte del currículum introductorio. En 1924, Moholy-Nagy impartía los lunes y sábados de 8:00 a 13:00 horas, Albers de martes a viernes de 8:00 a 12:00, Kandinsky los viernes de 12:00 a 13:00 y Klee los martes de 12:00 a 13:00 (Whitford, 1995). Los estudiantes debían quitarse prejuicios para explorar sus propias reacciones a la forma y al mundo circundante. Por medio del juego y exploraciones adquirirían conocimiento sobre los materiales y conceptos universales del diseño (Itten, 1965). Moholy-Nagy fue sucesor de Itten, y aunque, a diferencia de Albers, no fue su alumno, reconoció su influencia en la versión inicial del curso y adaptó varias ideas de Itten para su clase.

En esa época era común que los artistas e intelectuales se interesaran por religiones no europeas. Itten estaba interesado en el yoga y el mazdeísmo, y al inicio de cada clase impartía a sus estudiantes ejercicios de respiración con el fin de que alcanzaran un estado físico y espiritual apropiado para resolver problemas de autoexpresión. Al respecto escribió: “el entrenamiento del cuerpo como un instrumento del espíritu, es esencial para el artista creativo” (Itten, 1965, p. 105), y por ello, después de los ejercicios de relajación y respiración, introducía problemas para que los estudiantes abordaran contrastes, valores tonales, texturas, etcétera, que les permitieran explorar materiales y colores, así como fomentar su autoexpresión con ejercicios de instrucciones claras (Itten, 1961); otro ejercicio consistía en analizar piezas de grandes maestros a partir de conceptos universales, considerando elementos y significados sensoriales, intelectuales y espirituales con los que los alumnos podrían relacionar las obras (Lerner, 2005). A par-

tir de esos contrastes y sensaciones, Itten buscaba que entendieran conceptos universales para que desarrollaran propuestas personales.

Itten y Klee recurrían a “contrastos polares”, duplas intelectuales (grande-pequeño, largo-corto, ancho-estrecho, recto-curvo, mucho-poco, grueso-delgado, etc.) para que “los estudiantes presentaran estos contrastes, separados o en combinaciones, de manera que los pudiesen percibir de forma convincente” (Itten, 1965, p. 105). Consideraban que todo concepto se entiende más fácil a partir de su opuesto (Klee, 1953). Klee y Kandinsky (1947) proponían como elemento simple el punto, que generaba distintos tipos de líneas y esas líneas generaban planos. Klee describía la línea como un punto en movimiento y un dibujo eran líneas “que habían salido a caminar” (Lerner, 2005, p. 218) (Klee, 1953); y promovía la comprensión de unidad a partir de la sensación de totalidad que se obtiene al observar la naturaleza, lo cual ayudaba a los alumnos a desarrollar una comprensión espacial del objeto (Whitford, 1995).

Kandinsky se enfocaba en explicar la relación entre las formas básicas, los colores primarios y las emociones (Kandinsky, 1947). El color se explicaba a partir de distintos sistemas y disciplinas:

desde el punto de vista científico, el color se podría dividir en lo físico, químico, fisiológico y psicológico; la primera área refiere a la naturaleza del color, la segunda a las circunstancias externas a la percepción y la tercera a los resultados en tanto que la circunstancia interna de la percepción. Las tres áreas son importantes e indispensables para el artista (Whitford, 1995, p. 82).

Según Kandinsky, el objetivo de Bauhaus era unir áreas que antes se pensaban como separadas.

Josef Albers enseñaba a los estudiantes el manejo simple y elemental de los materiales. El objetivo era que comprendieran sus cualidades y las relaciones y diferencias entre ellos; es decir, generar una comprensión de las propiedades, los principios de construcción y la percepción a partir de los contrastes entre materiales. Posteriormente, a partir de su estadía en Black Mountain College, Albers desarrolló un método para “abrir los ojos”

(Frederick A. Horowitz, 2006) y entrenar a los alumnos para que con ejercicios usando papeles de color comprendieran que el color es elusivo: como nunca se perciben aislados, cada color cambia dependiendo de su interacción con otros. Eso lo desarrolló en *Interaction of Color* (Albers, 1963).

László Moholy-Nagy fue un artista húngaro, maestro de la Bauhaus e innovador de la educación visual; realizó fotografía, cine, escultura cinética, foto *collage*, diseño de libros y exhibiciones, escenarios teatrales, asesorías a industriales, identidad de marca, entre otras cosas. Murió en 1946, tres años antes de que Goeritz llegara como maestro a Guadalajara. En su libro *The New Vision, from Material to Architecture* (1932), Moholy-Nagy desarrolló un sistema pedagógico basado en la Bauhaus y en *Vision in Motion* (1947) desarrolló los cimientos ideológicos de la Nueva Bauhaus y el Chicago Design Institute (Allen, 2002, p. 66).

Gropius y algunos maestros como Kandinsky creían que la Bauhaus necesitaba un constructivista para acercar la escuela con la industria, y para ello invitaron a Moholy-Nagy, quien editó los libros de la Bauhaus, impartió parte del *Vorkurs* y el taller de metalurgia. En 1928, a la salida de Gropius de la Bauhaus, Moholy-Nagy dejó Dessau y abrió su estudio en Berlín. En 1929 se separó de Lucía Moholy, y en 1932 se casó con Sybil Moholy-Nagy con quien tuvo dos hijas. Por el ascenso del nazismo, se mudaron a Ámsterdam y luego a Londres. Por recomendación de Gropius y Walter Paepcke, Moholy-Nagy se mudó a Chicago para abrir la Nueva Bauhaus pero después de un año -en 1938- la escuela cerró por falta de fondos. Abrió la School of Design que en 1944 se convirtió en el Institute of Design. Tres años después de su muerte (1949) el Institute of Design se incorporó al Illinois Institute of Technology (Engelbrecht, 2009) (Moholy-Nagy S., 1950).

Para el curso introductorio, Moholy-Nagy creía que incentivar el pensamiento multidisciplinario ayudaba al mejoramiento colectivo y al embellecimiento de la civilización. Los alumnos que aprendieran a resolver retos contribuirían al desarrollo creativo de futuras generaciones. En 1926, cuando Lucía y László Moholy-Nagy vivían

en Bauhaus Dessau estaban interesados en el biocentrismo, que planteaba que el ser humano podía desarrollar sus capacidades biológicas a partir de una conciencia de los sentidos en conjunto con las emociones y la razón. Moholy-Nagy después relacionó el método inductivo y biocentrismo con la filosofía de John Dewey, a quien conoció en Estados Unidos en noviembre de 1938 (Findeli, 1990). Dewey le obsequió su entonces recién publicado *Experience and Education*, y lo apoyó como mentor de la School of Design.

De su ser biológico cada persona deriva energías desde las cuales puede desarrollar trabajo creativo. Todo el mundo es talentoso. Cada ser humano está abierto a impresiones de tono, color, tacto, espacio y experiencia, etc. La estructura de la vida está predeterminada por esas sensibilidades. Pero solo el arte -creación a partir de los sentidos- puede desarrollar estas nativas y durmientes facultades en acción creativa. El Arte es el afilador de los sentidos, el factor biológico coordinador (Moholy-Nagy, 1932 citado en Whitford, 1995, p. 167).

Moholy-Nagy implementaba ejercicios donde pedía a sus alumnos que fabricaran tablas o composiciones táctiles, usando distintas texturas y materiales. El objetivo era que, por medio del contraste sensorial, los alumnos fueran más conscientes de sus sentidos y de las propiedades de los materiales. Según Moholy-Nagy (1932), en la Bauhaus el alumno estudiaba el material por medio del sentido táctil. La idea de las tablas era que recopilaran diversas sensaciones a partir de distintas cualidades de cada material, debido a que lo táctil es el medio para experimentar presión, temperatura, vibración, es una buena manera de aproximarse a los materiales y construir una base para posteriormente realizar trabajos técnicos y artísticos (Moholy-Nagy, 1932). La relación entre el sentido táctil y la vista, la mano como vínculo con el mundo, fue importante para la obra y educación visual de Moholy-Nagy y de Goeritz. Ambos artistas usaron manos en distintas obras y ejercicios de clase.

Moholy-Nagy propuso vincular las expresiones creativas no solo en un sentido individual sino colectivo, para lo cual había que

bajar el arte del pedestal pues debía ser un asunto de la comunidad.

Estamos más interesados hoy en la intensidad y calidad de la expresión del arte que en los elementos que determinan, con la fuerza de las leyes dominantes, nuestra función y la forma que tenemos como humanos. Por eso nuestros esfuerzos actuales, especialmente en el campo de la educación, deben dirigirse al objetivo último de entrar en posesión de la herencia de la existencia humana. Esto no quiere decir que el arte debe dejarse a un lado, ni que los grandes valores individuales dentro de los dominios del arte deben de ser cuestionados. Todo lo contrario, pues son precisamente esos valores los que están sujetos de forma firme en lo elemental. Pero ese hecho se oculta para la mayoría, por el carácter único de la interpretación individual, y nuestra tendencia de poner al arte en un pedestal (Moholy-Nagy, 1932, p. 8).

Su didáctica se enfocaba en mecanismos para desarrollar integralmente al individuo. En *Vision in Motion* (1947) enfatiza la importancia del ámbito emocional para estimular la creatividad durante el proceso formativo. La educación visual y la enseñanza del arte son una vía para conducir las emociones hacia expresiones de alto nivel. Conjuntar lo intelectual y lo emocional en un juego balanceado mediante la sensibilización y la experimentación creativa permite aspirar a “sentir lo que sabemos y saber lo que sentimos” (Moholy-Nagy, 1947, p. 11).

La relación entre el arte, el artista y las emociones fue uno de los ejes pedagógicos de Goeritz y Moholy-Nagy. En *Vision in Motion* escribió que el artista desenreda las complejidades de la existencia para crear con ellas la tela emocional que será el soporte de su obra. Moholy-Nagy pensaba que la capacidad intuitiva no era exclusiva de los artistas, sino que se presentaba en poetas, científicos y filósofos. Por eso promovía un funcionalismo orgánico que no solo debía obedecer a cuestiones materiales y tecnológicas, sino también biológicas, psicológicas y sociales (Findeli, 1990); enfatizaba la importancia de la intuición en los procesos constructivos del diseño, lo cual, según Findeli (1990), tiene sus orígenes en la mirada de Goethe en cuanto al mundo natural. Moholy-Nagy fue el primero

en enunciar que todo el mundo es talentoso, debido a que todo el mundo puede desarrollar sus fuerzas creativas. Desarrollar conjuntamente los sentidos, la estructura emocional y la racional, son la base del hombre creativo.

Las ideas de László Moholy-Nagy fueron retomadas y adaptadas en Estados Unidos por su amigo Gyorgy Kepes, un artista con quien Goeritz tuvo correspondencia a finales de los sesenta y principios de los setenta. Los dos libros de Moholy-Nagy y *Language of Vision* de Kepes (1969) proponen que se deben desarrollar los sentidos y la percepción para no solo ver objetos aislados sino las relaciones que se generan a partir de esos objetos y sus interacciones. S.I. Hayakawa desarrolla esa idea en la introducción de *Language of Vision*.

En textos sobre planes de estudio donde Goeritz participó y escritos como *La Educación Visual* (1961, reproducido en Cuahonte, 2015, p. 68), Goeritz explica que el método de enseñanza de su clase estaba basado en Moholy-Nagy y en los libros de Gyorgy Kepes. La influencia de Moholy-Nagy en la enseñanza de Goeritz está plasmada en entrevistas, sus textos, y aquellos que han escrito sus alumnos. La bibliografía de la clase Diseño básico I y II de Goeritz incorporada en el plan de estudios de 1967 de la ENA, UNAM, incluye *The New Vision* y *Vision in Motion de Moholy-Nagy*⁶, y *Language of Vision de Kepes* (Escuela Nacional de Arquitectura, 1967). Sobre la relación entre Goeritz y Sibyl Moholy-Nagy⁷, en una carta de Carlos Raúl Villanueva (Villanueva, 1970), el 9 de octubre de 1970 le escribe que “en [Nueva York] con Sibyl Moholy-Nagy hemos hablado mucho de ti [Goeritz] y la posibilidad de encontrarnos en otra oportunidad”⁸.

6) *The New Vision* (1932) y *Vision in Motion* (1947).

7) Traductora de varios libros de la Bauhaus al inglés, viuda y biógrafa de László Moholy-Nagy.

8) Archivo Cabañas, Correspondencia 1970-1978 V-164.

Moholy-Nagy, Kepes y Goeritz compartían la inquietud por reintegrar el arte a la sociedad, regresarle su función en la vida colectiva y cotidiana con el fin de sensibilizar al individuo por medio de desarrollar sus distintos potenciales y promover una visión integral del ser. Estaban en contra de la idea del arte por el arte, que propiciaba el aislamiento del arte⁹ respecto de la sociedad y su conversión en un objeto de pedestal y lujo para las élites. Los tres creían que el arte debe responder a problemas de su época. Como Gropius, creían en la unión entre arte y tecnología pero agregaban la ciencia a la mezcla (Findeli, 1990).

En *Education of Vision*, Kepes (1965) buscaba incrementar la conciencia creativa de los estudiantes al educar la visión. Una de las ideas centrales es que el acto de ver y la razón se vinculan íntimamente con las emociones y, por ende, las artes y las ciencias son campos afines. En sus compilaciones, Kepes vinculaba disciplinas y autores a partir de conceptos que formulaba como universales. Su premisa básica provenía de la relación entre arte y ciencia concebida por Klee y Kandinsky cuatro décadas antes, que llegó a Kepes por Moholy-Nagy. Durante la segunda mitad del siglo XX Kepes continuó esa idea en Estados Unidos, donde planteaba que la visión es nuestra respuesta creativa al mundo y una herramienta clave para el proceso creativo. Para él, la percepción de una imagen es participar en un proceso de formación, pues nuestras experiencias visuales se forman a partir del mundo alrededor de nosotros (Kepes, 1965).

Juan Álvaro Chávez Landa (2018), alumno de Goeritz en Arquitectura de la Universidad

9) El enunciado de El arte por el arte tiene como referencia el prefacio de El retrato de Dorian Grey (1890) escrito por Oscar Wilde. Plantea que el arte no tiene ninguna función más que existir, y por ende no debe ser útil; y se relaciona al entendimiento del campo como algo autónomo que no debe tener ninguna función. De este enunciado surge el arte como idea de Marcel Duchamp.

Autónoma de Morelos (UAEM), menciona una clase de Goeritz en la que habló de ropa de camuflaje y la relación que podía tener con ciertos colores. El camuflaje también fue un tema relevante para Moholy-Nagy y la School of Design: en diciembre de 1941, Edward J. Kelly, entonces alcalde de Chicago, nombró a Moholy-Nagy parte del comité encargado de investigar cómo usar camuflaje para proteger a la ciudad de Chicago de posibles ataques de guerra. Fue por esa razón que Kepes inició un curso sobre camuflaje. El curso se impartió del 16 de septiembre de 1942 al 13 de enero de 1943, hubo setenta estudiantes, y su éxito detonó la envidia de Moholy-Nagy, ocasionando que Kepes dejara la School of Design para irse a la North Texas State Teachers College (University of North Texas, Denton). A pesar del conflicto, Moholy-Nagy incluyó a Kepes en el texto e imágenes de su último libro *Vision in Motion*, y fue una importante figura de mentor para Kepes (Engelbrecht, 2009).

Esa línea de pensamiento es el arte con función social o el arte como servicio, idea relacionada a los escritos de Mathias Goeritz al igual que a la crítica Ida Rodríguez Prampolini.

En el Archivo del Instituto Cultural Cabañas hay tres cartas de Kepes dirigidas a Goeritz: en la primera, del 11 de mayo de 1967, Kepes (Kepes, Carta, 11 de mayo, 1967) menciona una invitación que Goeritz había rechazado por otras obligaciones; y en la segunda, del 9 de febrero de 1972, (Kepes, 1972) Kepes le agradece a Goeritz el envío del número de la revista *Arquitectura* dedicado a su obra y Kepes le propone la posibilidad de organizar una conferencia en el MIT, aunque aclaró que el MIT era “demasiado pobre para invitarlo para una sola ocasión, pero si iba a Estados Unidos sería un placer tenerlo en Massachusetts”.

En 1967, los alumnos de Arquitectura de la UNAM de primer año, gracias a las gestiones de Goeritz y otros maestros, realizaron un viaje a la Exposición Mundial de Montreal de 1967, y en el viaje de regreso visitaron Boston y Nueva York (Solís, 2017), y supuestamente, por iniciativa de Goeritz,

pasaron al MIT a ver a Kepes. Luis Solís Ávila cuenta que hablaron con él y les dieron un recorrido por los laboratorios. Kepes y Goeritz compartían la idea de que el arte debe servir a una función colectiva y ambos estaban interesados en las problemáticas que empezaban a surgir a partir de la urbanización y el crecimiento de las ciudades. En 1969 Goeritz lo expresa en *Arte y arquitectura*:

Si desde un principio ambos, arquitecto y artista, se concentran en la organización de las ideas, formas y colores –desde la concepción urbanística de los planos generales, hasta los detalles que finalmente crearán el ambiente de la morada del hombre–, alcanzarán sin duda una dimensión superior a la que se presenta en la actualidad, con el fin de dignificar la vida humana. Es precisamente la tarea, tanto del arquitecto como del artista contemporáneo, el tratar de espiritualizar su época, o sea, de ayudar a encontrar aquella moral, colocando así los cimientos de un arte mayor para el futuro (Cuahonte, 2015, p. 81).

Kepes invitó a Goeritz a colaborar en el Center for Advanced Visual Studies, CAVS¹⁰ del MIT para su apertura en 1967, pero por sus compromisos en la gestión de La Ruta de la Amistad, Goeritz rechazó la invitación. Goeritz le escribe a Kepes¹¹:

Me encantaría colaborar contigo, tus proyectos me interesan enormemente. Después de leer tus ensayos sobre el uso creativo de la luz “Creative use of light” and “Reshaping our environment”, pienso que yo [Goeritz] realmente sería la persona ideal para este tipo de colaboración, pues son los problemas que también más me interesan”. “Me da mucha felicidad darme cuenta que no hay una sola oración en tu artículo con la cual no esté de acuerdo, al contrario, de forma muy frecuente estoy usando argumentos muy parecidos para mis discusiones y seminarios, pero desafortunadamente no hay muchas personas en este país [México] que piensen o sientan de esa manera. Sigo siendo un “outsider” especialmente dentro de los artistas y a veces me atacan duramente”. Le comenta que va a hablar

con el director de la Escuela de Arquitectura para encontrarle algunas personas que puedan colaborar. “Me encantaría poder ir yo mismo allá, pero recientemente acepté el cargo como asesor artístico del Comité Cultural Olímpico para las Olimpiadas, que se llevarán a cabo en México en octubre de 1968. Ésta se puede convertir –o al menos eso espero– en una oportunidad para llevar a cabo cosas importantes en ese mismo espíritu”. “Pero de cualquier manera, quiero que sepas que estoy muy interesado en poder ir en cuanto esté libre de moverme, pues cualquier cosa que logres en el sentido de tu “propuesta para colaboración” me interesa inmensamente y estaré agradecido si me informas de tus exploraciones y resultados. Gracias por tu amabilidad e interés, Los mejores deseos, Mathias Goeritz” (Goeritz, 1967).

Kepes en el CAVS logró impulsar intercambios entre investigadores, científicos, diseñadores y artistas, realizando el sueño de Moholy-Nagy sobre el vínculo creativo y complementario entre ciencias, humanidades y artes. Bajo esa visión, Kepes creó compilaciones temáticas, donde colaboraron distintos creadores de diferentes disciplinas. Moholy-Nagy, Kepes y Goeritz editaron revistas o libros de forma paralela a su práctica académica y artística, lo que les permitió generar redes y plataformas de información con artistas que pensaban afín a ellos. Esos medios posibilitaron la promoción de sus ideas sobre arte, sociedad y educación para un público mayor.

En una carta de 1948 dirigida a Sybil Moholy-Nagy, viuda de László; Kepes le aclara las sutiles diferencias entre su visión pedagógica y la de Moholy-Nagy:

Bauhaus enfatizaba la exploración de nuevos materiales, técnicas y campos de sensibilidad como el sentido táctil, el cual tiene muchos procesos para abrir los horizontes; mientras que yo estaba más interesado en organizar estos nuevos descubrimientos, y poner el énfasis, como en mi libro, en el significado del orden dentro de la experiencia visual en su contexto. Mi aproximación implicaba que todos los ejercicios dentro del taller de luz y color y en el de fundamentos de la visión, tenían sus puntos focales no solo en expandir el rango de sensibilidades visuales, sino en familiarizar a los estudiantes con las leyes estructurales de experiencias plásticas. Siempre traté de referir esas a sus significados sociales.

10) Un centro propuesto y creado por Kepes en 1967 con el objetivo de ser un vínculo entre las artes y las ciencias para aportar al diseño y las necesidades de actualidad, a partir de relacionar distintas disciplinas.

11) Original en inglés, traducción propia.

Como puedes ver, las diferencias solo son en un sentido de énfasis, y podrás discernirlos mejor si revisas una conferencia que di en 1939 “Education in the Industrial Society” o en “The Language of Vision”, particularmente en el último capítulo, “Dynamic Iconography” (Correspondencia: Gyorgy Kepes to Sybil Moholy-Nagy, 8 de septiembre, 1948. Smithsonian Archives of American Art, Kepes Collection).

En *Education of Vision*, un libro -según Lilly Nieto (Nieto Bellmont, 2017)- pilar para las clases de Goeritz, Kepes (1965) buscaba incrementar la conciencia creativa de los estudiantes educando su visión. Por medio de compilaciones, Kepes vinculó distintas disciplinas a partir de conceptos universales. La serie de libros *Vision + Value* fue traducida como *La percepción visual y el hombre contemporáneo*, y aunque consistía en varios tomos, los tres más populares fueron: *La educación visual*; *La estructura en el arte y la ciencia* y: *El movimiento su esencia y su estética*.

Esas compilaciones fueron libros influyentes alrededor del mundo, y también se editaron en Estados Unidos, Francia, Japón, Hungría, Argentina, etc. Según entrevistas con alumnos de Goeritz que estudiaron con él a finales de los años sesenta (Solís, 2017) (Senosiain, 2017) (García, 2018), todos tuvieron esos libros. Goeritz escribió un párrafo para el folleto de promoción por parte de Organización Editorial Novaro donde compartió espacio con Herbert Read, crítico e historiador del arte y defensor del legado de Moholy-Nagy, quien promovió la capacidad de la educación artística para desarrollar una personalidad completamente equilibrada. Read decía que Moholy-Nagy había sido uno de los grandes maestros de nuestro tiempo y que había que incorporar su legado (Lerner, 2005). Consideraba a las compilaciones de Kepes como útiles para la “reintegración de nuestro medio contemporáneo en lo científico, en lo social y en lo artístico”, “uno de los más emocionantes y progresistas logros en el campo de la enseñanza”. En ese folleto promocional, Goeritz escribió:

Para entender el profundo cambio en los procesos estéticos y establecer la base de una enseñanza que

ayude a promover un nuevo tipo de creatividad, se hace necesaria una investigación de los fenómenos naturales y tecnológicos y de los demás fundamentos del diseño actual. *LA PERCEPCIÓN VISUAL Y EL HOMBRE CONTEMPORÁNEO* es una de las obras que mejor contribuyen a situar al hombre en una posición justa, en la cual el arte y la ciencia, de común acuerdo y abandonando seculares prejuicios, unan sus esfuerzos para reformar y enriquecer nuestra visión del mundo y de la vida. Kepes y sus colaboradores han logrado una síntesis revitalizadora (Goeritz, ca. 1968-70)¹².

La visión de Moholy-Nagy que Kepes impulsó en el CAVS, buscó integrar el arte a la vida de las personas y usar las estructuras del arte y la ciencia para comprender problemas de actualidad. Los libros de la serie *Vision + Value* lograron materializar esa intención, llevando su influencia por todo el mundo.

En 1970, Gyorgy Kepes impartió las conferencias “New Creative Objectives”, “Language of Vision” y “Light in Art”, por invitación de la División de Estudios Superiores. Antonio Peyri (Jefe del departamento de Diseño Arquitectónico de la ENA) le dio a Kepes completa libertad en cuanto al tema y número de conferencias. Sin embargo, debido a su ocupada agenda, las fechas cambiaron varias veces y, por ello, Goeritz no pudo recibir a Kepes en México, pues se encontraba en el Aspen Institute for Humanistic Studies, AIHS. Ambos lamentaron no haberse podido encontrar en México ni en el AIHS ese año.

Previo a las conferencias, por medio de correspondencia, Goeritz y Kepes trataron de promover una agenda conjunta en cuanto a la importancia de la educación visual y el arte que se relaciona con problemas propios de su tiempo. Esa agenda conjunta también estuvo mediada por el AIHS, donde Goeritz, por invitación de Herbert Bayer, fue artista invitado durante los veranos de 1970, 1971 y 1972 (Cuahonte, 2015). Una de las características que vinculan a la educación visual de Goeritz con el lenguaje de la visión de Kepes y la nueva

12) Material promocional para la edición mexicana de la serie *Vision + Value* de Gyorgy Kepes organización editorial Novaro, S.A. Kepes Collection, Smithsonian Archives of American Art.

visión de Moholy-Nagy, es que los tres artistas pensaban que el arte podía contribuir a un mundo mejor. En palabras de Goeritz: lo más admirable de Gyorgy Kepes, es la maravillosa y abnegada, quizá absurda persistencia con la cual este hombre, a través del conjunto de sus actividades, trata de salvar el mundo, al querer crear una atmósfera limpia y justa, siempre en búsqueda de una base sobre la cual los hombres del futuro puedan construir obras que equivalgan a las pirámides o catedrales del pasado (Goeritz, 1971, p. 71).

Vía Kepes, Goeritz adaptó las ideas de Moholy-Nagy y de la Bauhaus al contexto mexicano. En entrevista, Lilly Nieto Belmont¹³ dijo que Goeritz usaba la compilación *Education of Vision*, y daba particular relevancia al ensayo de Johannes Itten: “The Foundation Course at The Bauhaus” (Kepes, 1965).

Como Itten, Goeritz buscaba desarrollar la personalidad creativa del estudiante y, de acuerdo a las entrevistas con sus alumnos, proponía dinámicas planteando conceptos universales, a veces, a partir de opuestos (contrastes polares) y bajo instrucciones de realizar ejercicios vinculando un concepto con un material y problemas específicos. El objetivo de esos ejercicios era promover la autoexpresión a partir de instrucciones claras.

Arquitectura México sobre Gyorgy Kepes y el CAVS

El número 105 de la revista *Arquitectura* -revista de Mario Pani donde Goeritz era editor de la sección de arte- se dedicó a Gyorgy Kepes y el CAVS que fundó en el MIT. En la Editorial, Goeritz escribe que:

Entre los artistas actuales se encuentran unos cuantos cuya obra personal es relativamente poco conocida o apreciada, pero cuya importancia dentro del mundo y para el mundo actual está creciendo continuamente; y por cierto, esta obra estará mucho menos sometida a cambios en el juicio, ya que en ella predomina, por lo menos, el elemento de un SERVICIO a la comunidad (Goeritz, 1971).

13) Lilly Nieto fue coordinadora de la clase de Diseño 1 y 2 de Goeritz en la UNAM entre 1968 y 1990.

En ese número, Gyorgy Kepes escribe sobre el CAVS que: “el arte y la ciencia se complementan; juntos constituyen el horizonte entero de la vida mental creativa” (Kepes, 1971, p. 114). La ciencia, para ser capaz de ver el mundo como un todo interrelacionado, puede apoyarse en el arte, pues “los artistas comprenden y sienten intensamente la relación del todo con sus partes” porque “el común denominador de la expresión artística es la reunión de una visión, dentro de una forma consistente”. Para Kepes y Moholy-Nagy, la relación entre el arte y la ciencia tenía que ver con la capacidad del ser humano de desarrollarse al máximo. Pensaban que “los colores, las líneas y formas correspondientes a nuestras impresiones sensoriales, están organizados dentro de un patrón visual análogo de los sentimientos; y estos sentimientos, a su vez, son una semejanza de pensamientos e ideas” (Kepes, 1971, p. 114). Por eso consideraban que

uno de los grandes retos de mitad del siglo es encontrar modelos de sensibilidad y sentimiento que nos permitan vivir confiadamente en un mundo más amplio. [...] Los artistas deben hacer uso de las confrontaciones sociales de su tiempo, de los modelos conceptuales de los científicos, de las computadoras de los ingenieros, de los arsenales de los mecanismos electrónicos, del equipo de fuerza direccional, de los instrumentos ópticos sofisticados. [...] Las tareas para las que los artistas son reclamados, son tareas épicas, cívicas, sociales en su importancia y ambientales en sus dimensiones (Kepes, 1971, p. 116).

Kepes aclara que la esencia del CAVS es poder establecer un diálogo creativo entre artistas y científicos, los dos aspectos vitales de la vida cultural.

Obsesión por la luz

Uno de los principales temas que compartían László Moholy-Nagy, Gyorgy Kepes y Mathias Goeritz era su obsesión por la luz como material que se reflejaba en un interés desde distintas disciplinas. Los dos artistas húngaros experimentaron con fotografía, cine y materiales industriales como láminas. Goeritz comenzó la década de los sesenta diseñan-

do la luz de recintos con vitrales y superficies reflejantes (hoja de oro y lámina); realizó colaboraciones con arquitectos¹⁴ para producir ambientes que ayudaran a generar emociones de espiritualidad; y defendió la idea del arte como servicio al utilizar luz como material plástico, para crear ambientes. En la Editorial (1971) que dedica a Kepes, lo describe:

el pintor, fotógrafo, diseñador industrial, maestro, editor y organizador de seminarios de estudios superiores que han contribuido a aclarar mucho –muy especialmente en los campos de la luz y el movimiento– sobre el “ambiente” (environment) que nos rodea (Goeritz, 1971, p. 71).

En 1964, año en que escribió *El arte es un servicio*, trabajaba en los vitrales de la Catedral Metropolitana, el convento de las Capuchinas y el mural de cuerdas de La Sala Huichol en el Museo de Antropología e Historia, Goeritz dio una entrevista a Marian L. Gore en Ciudad Universitaria (Goeritz, circa 1964). Habló sobre la relación entre el arte y la sociedad, opinando que el arte estaba cambiando de rumbo -sin tanto ruido ni manifiestos- e iba a llegar a la gente en vez de estar aislado en galerías; y describió su clase de Educación visual, que en inglés sería Diseño, como de “características artísticas” aunque no dirigida a formar artistas (Goeritz, circa 1964, p. 1:43”). Según él, los arquitectos estaban “del lado seguro” pues su arte se integra a la vida, y citó a Moholy-Nagy como parte de la nueva visión iniciada por *De Stijl*, Mondrian y Bauhaus. Esa nueva visión consistía en vivir el arte como en catedrales góticas: “el arte está condenado a estar en las galerías o estar vivo en un entorno donde las personas lo habitan y se mueven”. Según Goeritz “tal vez cuando menos se hable del arte, será cuando el arte se exprese más”; y condenaba a los artistas diciendo que aunque “siguen en su torre de marfil, [eso] va a terminar” (Goeritz, circa 1964, pp. 22:00, 24:00). La idea central de la afinidad de Goeritz con

14) Desde 1958 colaboró con Ricardo de Robina y Jaime Ortiz Monasterio en la Catedral de San Lorenzo, y posteriormente, realizó vitrales y altares en el Convento de las Capuchinas de Barragán.

La nueva visión de Moholy-Nagy se resume en su texto *El arte es un servicio* (1964) (Cuahonte, 2015). El arte con función social era el eje que unía su quehacer artístico con las colaboraciones con arquitectos, su enseñanza, la escritura de manifiestos como artista y sus textos como crítico (Rodríguez Prampolini, 2016) (Cuahonte, 2015).

Según Josten (2018), Ida Rodríguez Prampolini¹⁵ y Goeritz -quienes se casaron en 1959- fueron los primeros en México en enunciar la importancia del contenido ético de las prácticas artísticas como prácticas sociales; es decir, de impulsar “el arte como servicio” en oposición a “el arte por el arte” (Rodríguez Prampolini, 2016, p. 29). En prensa y en las advertencias de la sección de Arte de la revista *Arquitectura México* se posicionaron contra los esfuerzos formales y especulativos del arte que promovían al artista-genio productor de objetos valiosos desvinculados de su sociedad. Según Rodríguez Prampolini, Goeritz y Moholy-Nagy sabían que “el concepto tradicional de artista no era válido en una época de fisión nuclear. La escala futura del artista no es doméstica, ni siquiera monumental, sino ambiental” (Cuahonte, 2015, p. 16); es decir, “László Moholy-Nagy fue para Goeritz el gran ejemplo a seguir” (Cuahonte, 2015, p. 15). A partir de los sesenta, Goeritz se inclinó por defender la capacidad del arte de promover valores como la espiritualidad y menos sobre las cualidades de belleza en la integración plástica. Goeritz atacó a la cultura del individualismo y narcisismo dentro de la producción artística; es decir, al artista genio como emblema. Esas críticas fueron enunciadas en *Arquitectura México* y manifiestos.

15) Amiga de Goeritz desde que se conocieron en las Cuevas de Altamira de Santander. Rodríguez Prampolini, aparte de ser una importante académica en el Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM, fue la segunda esposa de Goeritz, con quien tuvo a Luis Daniel Goeritz Rodríguez. Alrededor de 1974, Goeritz y Rodríguez Prampolini se separaron, pero no se divorciaron. La última pareja emocional de Goeritz fue Estela Treviño, quien en las notas que escribía para *Excelsior* firmaba y era conocida como “Bambi”.

Aunque [Goeritz] era un creador plástico irrefrenable, alrededor de la década de los sesenta comienza a tener serias dudas sobre la acción de las formas estéticas como factor de mejoramiento social. Durante sus últimos quince años de vida, acaba convencido de que el problema central del ser humano no es estético sino moral. Ya no se trata de educar la sensibilidad estética, sino la sensibilidad moral. Este nuevo camino que emprende es una vuelta al que fue su gurú de juventud: el fundador del Dadaísmo, Hugo Ball [...]. En sus últimos años, Mathias estaba convencido de que la carencia de moral en la sociedad actual se debía a la pérdida de sentido religioso de la vida. La falta de presencia de fe en Dios conduce a la ausencia de valores trascendentes (Ilda Rodríguez Prampolini en el Prefacio de Cuahonte, 2015, pp. 15-17).

El arte como servicio defiende un arte con función, un arte útil, que refleje y solucione necesidades propias de su tiempo. En 1963, en su texto “Advertencia”, Goeritz escribe:

Los artistas que se entregan al “arte por el arte” existen y existirán seguramente siempre. Sin embargo, no pueden considerarse los representantes de las corrientes universales y también europeas de la actualidad. Estas están formadas por artistas que sin hacer arte por el arte, tampoco caen en un mensaje realista sino emplean un lenguaje igualmente directo, pero bien diferente.

Menciona a Moholy-Nagy como ejemplo del creador que está tratando de promover:

La figura de László Moholy-Nagy, el maestro del Bauhaus que llegó a fundar un instituto de diseño cuyos frutos –al lado de otros– apreciamos en muchas partes de nuestra vida expresa quizá mejor y más claramente el tipo de creador moderno al cual me estoy refiriendo (Goeritz, Advertencia, 1963, reproducido en Cuahonte, 2015, pp. 243-244).

Enseñar con emoción

Según sus alumnos y asistentes, Guillermo Díaz Arellano, Antonio Gallardo, Lilly Nieto Bellmont¹⁶, Diego Matthai y Pedro Friedeberg, la enseñanza de Goeritz era emocional y emocionante. Por medio de ejercicios simples, a partir de un tema y

material, los alumnos realizaban distintas soluciones y así ejercitaban su “mundo creativo propio a partir de la solución de problemas que reflejen el espíritu de su época” (Goeritz, La Educación Visual, VIII, 1961, en Cuahonte, 2015, p. 71). Javier Senosiain¹⁷ recuerda que los resultados de la clase eran consecuencia de la motivación que transmitía Goeritz. Sus alumnos lo recuerdan como un maestro que generaba entusiasmo e incitaba a los estudiantes a la acción creativa. Según Chávez Landa, Goeritz les hablaba desde el sentimiento y motivaba todo lo que hacían en clase: “a la hora de hablar sentía las cosas, las decía con el corazón” (Chávez Landa, 2018); dice que como Goeritz era muy emocional y sentía las cosas que decía, él pudo llevarse un pedazo del corazón de su maestro. Su generación se autodenomina “la generación de Mathias Goeritz” y han hecho medallas conmemorativas con un retrato de Goeritz y la tipografía que Gabriel Chávez de la Mora -alumno de Goeritz en la UdG- diseñó.

En una entrevista realizada por Humberto Ricalde (1984), Goeritz explicaba que dar clase le había ayudado mucho, pues “clarificó sus ideas hablando y aprendió más que los pobres alumnos, pues había podido escuchar tantas y tan diferentes opiniones frescas y muy vivas” (Goeritz en Cuahonte, 2015, p. 411). Creía que por medio de su práctica de enseñanza, él fue quien aprendió más, pues se benefició de las discusiones con los alumnos, las cuales le sirvieron para desarrollar sus ideas.

México y la Bauhaus

Así como la Bauhaus influyó en la educación, la arquitectura y el arte en México, México influyó en maestros y alumnos de la Bauhaus: a los Albers les encantaba el país con sus pirámides y lo visitaron catorce veces desde que vivieron en Carolina del Norte. La primera exposición en México de Josef Albers, “Composiciones Abstractas”, se presen-

16) Nieto (2017^a) y Gallardo (2016).

17) Alumno de Goeritz en 1967.

tó en 1936 en el vestíbulo de El Nacional en Doctor Mora 15, Col. Centro. (Museo Nacional de Arte Reina Sofía y Antiguo Colegio de San Ildefonso, 2006). En 1949 -antes de la llegada de Goeritz llegara a México- impartieron un seminario en la UNAM (Frederick A. Horowitz, 2006). La influencia de México en Homenaje al Cuadrado está documentada en Frederick A. Horowitz (2006), Lauren Hinkson (2017-2018) y Museo Nacional de Arte Reina Sofía y Antiguo Colegio de San Ildefonso (2006). Anni Albers colaboró en 1968 con miembros del Comité Cultural Olímpico y diseñó el textil Camino Real. Fotografías de Jon Naar son testimonio de una visita de Goeritz a la casa de los Albers en febrero de 1967.

Como Josef y Anni Albers, Goeritz era un gran admirador de las pirámides, y decía que la gente le daba a él “crédito por algo, que en el fondo merec[ía] el país”, porque si no hubiese vivido en México, “no hubiera proyectado todo este tipo de cosas gigantescas, pues [es] un país que está abierto, gracias a las pirámides, a la tradición, a un tipo de arte” (Goeritz, Diálogos con Mathias Goeritz, 1974). esta nación fue el entorno que hizo a Goeritz el individuo que fue, en su texto *La integración plástica en El Centro Urbano Presidente Juárez*, publicado en la revista *Arquitectura México* en el año de 1952, donde Goeritz aborda el concepto de obra de arte total, pilar de la Bauhaus. Ahí se refiere al servicio común que requiere de todas las partes para realizar la obra total que abone a la sociedad. Cierra el texto citando un discurso de Paul Klee (1924) en que lamentó que los esfuerzos de la Bauhaus no llegaran a ser universales y quedaran sin poder adoptarse ya que “el pueblo no los escuchó”. Goeritz escribe que en México se estaba llevando a cabo el sueño de Klee: arquitectos, escultores y pintores que llevaban a cabo la obra del conjunto Centro Urbano Presidente Juárez tenían el apoyo del pueblo mexicano. No obstante, Goeritz cambiaría su posición en cuanto a las ideas de la obra total en comunión con el funcionalismo: en 1961 escribió en *Arquitectura México* sobre la influencia de la Bauhaus y Le Corbusier en el funcionalismo mexicano, planteando que la

actitud moralizadora de éste [el camino que había tomado el funcionalismo bajo la interpretación de las enseñanzas de La Bauhaus y Le Corbusier], a lo largo ha ido abaratándose hasta no quedar de él sino su lado más vulgar, o sea el físico y material. La función espiritual que en otras épocas era imprescindible para que la construcción mereciera el alto nombre de “arquitectura” y que correspondía a una dimensión interior del hombre, que no encuentra todavía, el ambiente que la justifique (Cuahonte, 2015, p. 219).

Sin embargo, décadas después, en entrevista con Humberto Ricalde (1984) se sincera comentando:

Bajo el nombre de diseño básico, en varios talleres de la Facultad de Arquitectura, deben ser unas clases muy malas, porque hay demasiada frialdad, demasiado esquematismo en los nuevos desarrollos en nuestras ciudades. ¿Dónde está el resultado de la sensibilización del estudiante a los problemas espaciales y artísticos? Los resultados son horribles [...] Por eso yo digo que tengo la impresión que la labor mía es inútil y hasta contraproducente (Goeritz en Cuahonte, 2015, p. 414).

En su último año de vida -entre homenajes y depresión- en una entrevista para *Excel-sior*, Goeritz declaró: “tuve muchos alumnos y me equivoqué, porque les dije que el trabajo que hicieran daría como resultado embellecer al mundo” (Rosales y Zamora, 1990).

Cierre: la obra de arte total, el arte como servicio y el diseño de sí en el siglo XXI

Según Boris Groys, un texto importante para comprender la enunciación del arte como servicio y el diseño total es *Ornament as Crime* de Adolf Loos donde propone una unidad entre ética y estética. Loos considera que la apariencia de una persona es una expresión de su disposición ética. Bajo esta premisa, el ornamento es una expresión de amoralidad o criminalidad, pues al ser innecesario

sario y buscar parecer lo que no es, es deshonesto. Bajo esa relación entre diseño y ética, se espera que las personas se muestren honestas, simples y desornamentadas, de la misma manera que su entorno refleja formalmente valores de honestidad. El enunciado moderno “el diseño manifiesta la verdad de las cosas” (Groys, 2015) resume las posiciones de artistas, diseñadores y teóricos del siglo XX. Para el Modernismo, el verdadero diseño va en contra de un “deseo delictivo por encubrir la esencia ética de las cosas bajo su superficie estética” (Groys, 2015, p. 26). Probablemente, Goeritz no compartía la crítica de Loos al ornamento, pues para él la función social más elevada era generar una emoción de espiritualidad, y el ornamento es capaz de transmitir emociones. Sin embargo, lo que sí compartían Goeritz y Loos era la asociación del trabajo artístico con la ética y la defensa de un arte como servicio.

Según Loos, los diseños modernos eran objetos funcionales que hacían visibles su ética por medio de su forma. El proyecto de la Bauhaus era diseñar la vida como totalidad: no solo buscaba cambiar el arte autónomo por el utilitario, buscaba “diseñar la totalidad social” (Groys, 2015, p. 29). Gabriel Chávez de la Mora comentó que con Goeritz aprendió “que todo es diseñable” (Méndez-Gallardo, 2014, p. 42), la clase de Goeritz se basaba en principios del Bauhaus y el diseño total (Méndez-Gallardo, 2014). Por su parte, Mark Wigley (2017), en su ensayo ¿Qué pasó con el diseño total?, escribe que como “todo es diseñable” se debe crear el adentro y afuera con una búsqueda de unidad. El diseño total proponía que el arquitecto y diseñador generaran un todo coherente y unificado mientras el arte como servicio buscaba promover valores universales: “¡Necesitamos VALORES ESTÁTICOS!”¹⁸ (Goeritz, 1960).

Una herencia del diseño total es que arquitectos y artistas contemporáneos como Herzog & De Meuron, Ai Weiwei y Donald Judd, y sus antecesores Walter Gropius, Moholy-Nagy y Mathias Goeritz, no justifican sus prácticas artísticas en términos estéticos, sino en términos éticos: apelando a la verdad de las cosas y su función social (Groys, 2015, p.

27), lo que se relaciona con *Vision in Motion* (Nagy, 1947) y *The New Vision* (Moholy-Nagy, 1947), donde Moholy-Nagy desarrolla a la educación visual y del diseño como una manera de formar el carácter de los individuos.

El diseño industrial del siglo XX tuvo como tarea revelar la esencia de las cosas al exponer su verdadera naturaleza, Boris Groys dice que el diseño moderno genuino “no agrega sino resta” (Groys, 2015, p. 22). El planteamiento se relaciona con el proyecto de posguerra de rediseñar al hombre viejo como un hombre nuevo¹⁹ y la consecuencia última es diseñar el carácter del sujeto, el cual adquiere la obligación de su auto-diseño, entendida como “la presentación estética como sujeto ético” (Groys, 2015, p. 24). Se establece una relación entre diseño y ética que busca una síntesis entre arte y vida. El deseo de llegar al grado cero alcanzando la unión entre ambos, se obtiene creando objetos honestos que muestren su función con claridad. Lo que argumenta Groys es que esa “Nueva Visión” al mezclarse con las tecnologías digitales de la imagen logró construir un sentido de “autor” en la auto-representación de los ciudadanos-consumidores. Cada cual adquiere la responsabilidad ética, estética y política del diseño de sí mismo. Gropius, al incluir la catedral “del futuro” en el Manifiesto de la Bauhaus, propuso al diseño total como nueva fe.

Boris Groys concluye que la propuesta de Beuys: “todos tienen la capacidad de ser artistas” que Moholy-Nagy propuso antes como: “todos son talentosos si desarrollan sus fuerzas creativas”; se ha convertido en la obligación del diseño de uno mismo. En la relación entre ética, estética y diseño, la imagen de uno mismo es la muestra de un carácter que se manifiesta en su imagen. Parte de ese diseño es crear y publicar imágenes que gusten y muestren lo que somos. Esas imágenes forman parte de redes de algoritmos vinculados a objetos

18) En mayúsculas el original.

19) Por “el hombre”, se referían a los seres humanos en general. La idea de género heteropatriarcal durante la Modernidad y el diseño total no es objeto de este texto.

producidos por robots. La utopía del siglo XX sobre unir entre artes y oficios para diseñar el carácter y el entorno del hombre nuevo -para una mejor sociedad- en el siglo XXI se mezcló con tecnología digital, quince minutos de fama y la obsesión por *likes*.

La Bauhaus influyó en el arte como servicio de Goeritz. En una conversación entre Jürgen Claus, Herbert Bayer y Mathias Goeritz, el último mencionó que tal vez “surja ahora [en 1982] lo que en su tiempo propuso el Bauhaus: una socialización del arte”; Herbert Bayer comentó que inicialmente el artista era artesano -la idea de genio fue posterior-, y propuso que “en la actualidad [1982] [el artista, desafortunadamente] es resultado de la influencia de las galerías y los museos”. Bayer pensó que, en el futuro, el artista trabajaría con su época y sociedad y el arte se incorporaría a todas las disciplinas (Cuahonte, 2015, p. 399-401); que todos pueden ser talentosos si desarrollan sus facultades fue un planteamiento de las vanguardias del siglo XX. El *Vorkurs*, los libros de Moholy-Nagy y Kepes y los cursos impartidos por Goeritz en México promovieron la idea de que todos tenemos una potencia creativa; lo que aunado a tecnologías digitales de creación de imagen al alcance de la mano, democratizaron prácticas antes reservadas para creadores. La socialización de la práctica artística e integración del arte a la vida ahora implica la obligación del diseño de uno mismo y su publicación para agrandar.

Referencias

- Albers, J. (1963). *Interaction of Color*. Yale University Press.
- Allen, J. S. (2002). *Marketing Modernism: Moholy-Nagy and the Bauhaus in America*. In J. S. Allen, *The Romance of Commerce and Culture*. University Press of Colorado.
- Armytage, W. H. (1952). Friedrich Froebel: A centennial Appreciation. *History of Education Journal*, 3(4), pp. 107-113.
- Bayer, H., Gropius, I., & Gropius, W. (1938). *Bauhaus, 1919-1928*. Nueva York: The Museum of Modern Art.
- Chávez Landa, J. Á. (2018, 03 08). *Entrevista con Juan Álvaro Chávez Landa sobre la clase de Goeritz en la UAEM*. (D. y. Miranda, Interviewer) Cuernavaca, Morelos, México.
- Cuahonte, L. (2015). Mathias Goeritz: *El arte como oración plástica*. Secretaría de Cultura, Gobierno de Jalisco.
- Cuahonte, L. (2015). *Pensamientos y dudas autocriticas, El Eco de Mathias Goeritz*. (UNAM, Ed.). Turner.
- Dussel, I. C. (2018, julio). *Los repertorios visuales en la educación artística. Historia del arte, cultura visual global y curriculum en las colecciones visuales de docentes argentinos*. *Tempos e espacios em educacao*, pp. 15-38.
- Engelbrecht, L. C. (2009). *Moholy-Nagy: Mentor to Modernism Vol 1*. Cincinnati: Flying Trapeze Press.
- Escuela Nacional de Arquitectura. (1967). *Organización Académica, 1967*. Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.
- Findeli, A. (1990, otoño). *Moholy-Nagy design Pedagogy in Chicago (1937-1946)*. *Design Issues*, 7.
- Frederick A. Horowitz, B. D. (2006). *Josef Albers: To Open Eyes. The Bauhaus, Blakc Mountain College and Yale*. Phaidon.
- Gallardo, A. (2016, 12 2). *Entrevista a Antonio Gallardo en la librería Rosario Castellanos*. (S. Valenzuela, Interviewer).
- García, L. (2018, 06 06). *Entrevista en la Facultad de Arqitectura de la UNAM*. (S. Valenzuela, Interviewer).
- Gay, P. (2007). *Modernidad, la atracción de la herejía, de Baudelaire a Beckett*. Paidós.
- Goeritz, M. (1960). *Please Stop! Documents of 20th-century Latin American and Latino Art*. Houston.
- Goeritz, M. (1963, diciembre). *Advertencia*. *Arquitectura México* (84), 410.
- Goeritz, M. (1967, mayo 1). *Carta de Mathias Goeritz a Gyorgy Kepes*. Cuernavaca a Boston.
- Goeritz, M. (1971). Editorial. *Arquitectura México*(105), 168.
- Goeritz, M. (1974, agosto 6). *Diálogos con Mathias*

- Goeritz. *Diálogos en Radio UNAM*. (M. G. Flores, Interviewer) FN11060017590_01. Radio Unam.
- Goeritz, M. (circa 1964). *Interview with Mathias Goeritz. "Art Scene" Interviews*. (M. L. Gore, Interviewer, & R. KPFK, Editor)
 - Goeritz, M. (VIII, 1961, octubre). *La Educación Visual*. La Gaceta del Fondo de Cultura Económica (86).
 - Groys, B. (2015). *Volverse Público, las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Caja negra, futuros próximos.
 - Hinkson, L. (2017-2018). *Josef Albers in Mexico*. Guggenheim Museum.
 - Itten, J. (1961). *The Art of Color*. Reinhold Publishing Corporation.
 - Itten, J. (1965). *The Foundation Course at the Bauhaus*. En G. Kepes, *Education of Vision*, pp. 104-121. George Braziller.
 - Josten, J. (2018). *Mathias Goeritz, Modernist Art and Architecture in Cold War Mexico*. Yale University Press.
 - Kandinsky, W. (1947). *Point and Line to Plane*. Solomon R. Guggenheim Foundation.
 - Kepes, G. (1965). *Education of Vision*. George Braziller.
 - Kepes, G. (1967, mayo 11). *Carta a Mathias Goeritz*. Boston, Massachusetts, EUA.
 - Kepes, G. (1969). *Language of Vision*. Paul Theobald and company.
 - Kepes, G. (1971). Centro de Estudios Visuales Avanzados en el Instituto Tecnológico de Massachussets. *Arquitectura México (105)*, 168.
 - Kepes, G. (1972, 2 9). *Carta a Mathias Goeritz*. (I. C. (archivo), Compiler) Boston, Massachusetts, EUA.
 - Klee, P. (1953). *Pedagogical Sketchbook*. (S. Moholy-Nagy, Trad.). Praeger publishers.
 - Lerner, F. (2005, Spring). *Foundations for Design Education: Continuing The Bauhaus Vorkurs Vision*. National Art Education Asociation, 46(3), pp. 222-226.
 - Méndez-Gallardo, M. (2014, diciembre). *Educación y sensibilidad estética, entrevista con Fray Gabriel Chávez de la Mora*. *Mathias Goeritz Obsesión Creativa*(115), pp. 40-43.
 - Moholy-Nagy, L. (1932). *The New Vision, From Material to Architecture*. Brewer, Warren & Putnam inc.
 - Moholy-Nagy, L. (1947). *The New Vision, Abstract of an artist*. Wittenborn, Schultz Inc.
 - Moholy-Nagy, L. (1947). *Vision in Motion*. Paul Theobald & Co.
 - Moholy-Nagy, S. (1950). *Experiment in Totality*. Harper & Brothers.
 - Museo Nacional de Arte Reina Sofía y Antiguo Colegio de San Ildefonso. (2006). *Anni y Josef Albers. Viajes por Latinoamérica*. Museo Nacional de Arte Reina Sofía.
 - Nagy, L. M. (1947). *Vision in Motion*. Paul Theobald & Co.
 - Nieto Bellmont, L. (2017, enero 27). *Entrevista con Lili*

- Nieto* (enero de 2017). (S. Valenzuela, Interviewer). CDMX, México.
- Rodríguez Prampolini, I. (2016). *La crítica de arte en el siglo XX*. UNAM, IIE.
- Rosales y Zamora, P. (1990, febrero 23). *No hay Futuro, por la Destrucción Ecológica*. Excelsior.
- Senosiain, J. (2017, Junio 23). *Entrevista al arquitecto Javier Senosiain en su despacho ubicado en Calz Legaria 779 col. Irrigación, 11500 CDMX*. (S. Valenzuela, Interviewer).
- Solís, L. (2017, Julio 13). *Entrevista en su despacho (S. Valenzuela, Interviewer)*. CDMX.
- Villanueva, C. R. (1970, 11 9). *Carta a Mathias Goeritz*. (I. C. (Archivo), Compiler).
- Whitford, F. (1995). *The Bauhaus, Masters & Students by Themselves*. The Overlook Press.
- Wigley, M. (2017, agosto 1). *¿Qué pasó con el diseño total?* Ed. Arquine. Consultado en <https://www.arquine.com/que-paso-con-el-diseno-total/>.
- Wilson, S. (1967). *The "Gifts" of Friedrich Froebel*. *Journal of the Society of Architectural Historians*, 26(4), pp. 238-241.

Archivos

Archivo Goeritz, Instituto Cultural Cabañas.
 Archivo Goeritz CENIDIAP, CENART.
 Smithsonian Archives of American Art, Kepes Collection.
 Josef & Anni Albers Foundation.

*Sandra Valenzuela (Ciudad de México)
 Estudió en la ENPEG "La Esmeralda", Pratt Institute, El Colegio de México y actualmente está por concluir un doctorado en Ciencias de la Educación en CINVESTAV. Ha expuesto individualmente en Italia, Estados Unidos, México, Hong Kong, Beijing y España y colectivamente en el Rubin Center for the Visual Arts, El Museo del Barrio, El Instituto Cervantes NYC, Fotofest Houston 2010, Galería del CENART, Centro de la imagen, MUCA Roma y CU; El Museo Experimental El eco y la galería de Diseño de la Universidad de Harvard.



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.

Reflexiones finales en torno a la pedagogía de la Bauhaus

El legado de la Bauhaus se ha extendido tanto que lo encontramos en muchos aspectos de la vida diaria, incluso ha sido el modelo a seguir en los planes de estudio de instituciones especializadas en artes visuales, plásticas, dibujo, arquitectura, teatro, etc. Este éxito tuvo su origen en la manera tan peculiar de entender e instruir en el diseño, producto del pensamiento y situación política vividos a principios del siglo XX en Alemania.

La manera de enseñar en esta escuela fue un proyecto que aún se sigue estudiando, estuvo basado en el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas acompañadas de la apreciación arte-cultura, en la que los jóvenes encontrarían las herramientas para innovar en el área de su interés a través del conocimiento de las antiguas técnicas y concepciones del arte; ya que el diálogo entre el individuo y su entorno depende del desarrollo de habilidades sensoriales.

Al respecto, se dice que el autoconocimiento es determinante para el aprendizaje, pero por tratarse de un ser social, el estudiante también debe embarcarse en la convivencia con su comunidad para, finalmente, construir su realidad cuya naturaleza es siempre subjetiva, lo que nos remite a ese autoconocimiento tan importante, dicho de otro modo, el descubrimiento de uno mismo se consuma en compañía de otros.

Los profesores, nada menos que artistas como Goeritz, Klee, Kandinsky, Moholy Nagy o Bayer, fueron los responsables de impartir el conocimiento que más adelante los alumnos aplicarían a los osados trabajos que abrirían el siglo XX.

Ahora bien, se sabe que estos docentes tenían perspectivas diversas sujetas a religiones, corrientes filosóficas y posturas políticas diversas, pero eso no los hizo relegar sus ocupaciones; hablamos de una gran capacidad de diálogo lograda desde los puestos más importantes encargados de sostener la escuela para lograr el

mejor funcionamiento de ésta. Evidentemente las diferencias siempre aparecen pero es necesario saber discernir y enfatizar la búsqueda de soluciones para resolver cualquier asunto. Es por ello que las humanidades son una guía para el aprendizaje que encaminan a los estudiantes hacia una formación más integral.

La tolerancia, aunque quizá no de manera explícita, debió ser un requerimiento si se esperaba que los involucrados se sintieran libres de expresar opiniones e ideas que además llegarían a ser discutidas por compañeros y profesores. El ingreso a la Bauhaus suponía un interés genuino en el aprendizaje de los oficios, pues uno de sus objetivos siempre fue democratizar el diseño con el propósito de unificar a los artistas y artesanos. Así, impulsar nuevas voces fue determinante para enriquecer su formación y más adelante su labor en el campo del arte.

Hay que mencionar que el rescate de las estrategias/técnicas antiguas habla de la apreciación de la propia cultura, así como de la valoración del conocimiento arcaico y que se haya logrado sin perder de vista las necesidades del presente tanto estéticas como pragmáticas es una confirmación de la acumulación histórica del arte.

Una de las cosas más trascendentes de su modo de enseñar es que trajo consigo una nueva forma de producción, recordemos que es ésta la cuna del diseño industrial, por lo tanto, se combinan el arte y el quehacer comercial; más adelante esta forma de trabajo llegaría a implementarse en una gran industria que perduraría hasta el día de hoy bajo las dinámicas de todo negocio: menos inversión, mayor ganancia, y más recientemente, una estrategia de venta que apela al consumo ético en sentido ambiental, social e incluso político.

En ese sentido, se puede hablar de la ya centenaria llegada del minimalismo pensado como una depuración de ornamentos innecesarios que encarecían el costo de los objetos. Es curioso que tiempo después encontremos esas mismas obras como parte de una tendencia que exclama estatus, es decir, lo que nació como una alternativa para las

personas con menor poder adquisitivo con el paso del tiempo terminó siendo una forma de vida para el sector más privilegiado.

Volviendo al modelo educativo, podemos decir que el constructivismo nació de la necesidad de formar nuevas mentes preocupadas por aprender de manera efectiva y dejar atrás la mecanización del conocimiento como hasta el momento lo había dictado el conductismo. En el ámbito artístico, por otro lado, los opuestos “arte por el arte” y “arte politizado” comenzaron a verse cada vez más contrastantes, lo que unido a la postura incluyente de la escuela resultaron en una postura política por sí sola dirigida a mejorar la calidad de vida de todos mediante diseños funcionales que además desarrollaran la convivencia.

Esta corriente tiene como principales exponentes a Piaget, Ausubel y Vigotsky, cada uno aportó desde su perspectiva lo que consideró como el centro del aprendizaje; las etapas del desarrollo, el aprendizaje significativo y la zona de desarrollo próximo, respectivamente, constituyeron los pilares de cada teoría que conformarían dicha corriente para constituirse como un camino para la institución alemana.

Siendo así, la intención de instruir bajo estos preceptos fue que acompañaran a los estudiantes durante su formación y trabajo artístico pero también que los auxiliaran a lo largo de su vida, veamos, por ejemplo, al matrimonio Albers, se sabe que Josef y Anni tuvieron un especial aprecio por Latinoamérica porque se preocuparon por conocer el trasfondo de cada expresión artística, al igual que las técnicas propias de cada cultura, por lo que más adelante fueron capaces de internalizar y exponer la esencia prehispánica y mestiza en sus obras; mas que como una reproducción, como una aventura a nuevas fases con inspiración en tejidos indígenas, joyas, utensilios y demás artesanías.

Aquí está muy claro cómo las experiencias y la convivencia son la puerta para el aprendizaje, cuyos resultados tienden a irradiar lo que se ha vivido. La formación artística en la Bauhaus se fraguó bajo un contexto de cambio que esperaba

superar las consecuencias de errores pasados, sin embargo, con la llegada de un nuevo conflicto bélico esos esfuerzos mermaron hasta verse sofocados.

Su compañera soviética, VKHUTEMAS-VKHUTEIN, vivió algo muy similar (usamos la palabra “compañera” porque la relación entre ambas se trató de intercambio más que de antagonismo o rivalidad), vio su fin apenas unos años después de ser abierta debido al temor exagerado por parte del régimen estalinista a una oposición.

Es válido cuestionarse por qué la Bauhaus tuvo un impacto directo en el mundo pero no VKHUTEMAS - VKHUTEIN; podemos decir en primer lugar que la escuela soviética vio a la mayoría de sus profesores y estudiantes permanecer en la Unión Soviética en condiciones menos favorecidas que sus homólogos alemanes, quienes tuvieron oportunidad de migrar a diferentes destinos y recoger conocimientos que fueron integrando en su saber y trabajo.

Así mismo, hay que aceptar que el modelo de enseñanza orientado a implementar la producción en masa encajaba con el modelo económico que llegaría con el siglo, al contrario de lo que ocurría más al norte, donde tanto el acceso a la educación como el trabajo estaban pensados para ser más homogéneos e integrarse de lleno a la sociedad, justo como la ideología socialista lo prescribe.

Hay necesidades en cada tiempo y la llegada del siglo XX exigía un cambio de paradigma que retomara el curso del progreso, sin embargo, el novedoso método educativo resistió poco, pues una ideología opuesta estaba por instaurarse como la dominante; ¿qué tan lejos hubiera llegado este proyecto “adelantado a su tiempo” de haberlo dejado madurar? La forma en que el pueblo es educado determina el destino de una nación. Nunca es coincidencia que haya prisa por oficializar ciertas posturas históricas o políticas que rodean las doctrinas más dogmáticas; esa es razón suficiente para no detener la investigación en todas sus vertientes y animar al diálogo en favor de soluciones reales aquello que nos aqueja.

Anelli Lara Márquez

REVISTA DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DEL ARTE, DISEÑO Y LA CULTURA

REVISTA

No. 2, Año I
Marzo - Junio, 2021

SEMINARIO INTERDISCIPLINARIO DE ARTE Y DISEÑO (SIAYD)

Responsable editorial
Alma Elisa Delgado Coellar

Consejo Editorial
Huberta Márquez Villeda
Daniela Velázquez Ruiz
Carmen Zapata Flores

Corrección de estilo
María Agustina Larrañaga
Anelli Lara Márquez

Diseño y maquetación
Amparo García Aguilar
Alma Elisa Delgado Coellar
David Fernando Melo Millán
Mayra América Cerón Mejía
Vianey Guzmán Cano

Autores de obra plástica
Luis Cisneros
Ana Sofía Lacy
Ximena Pérez del Río
Fabiola Hernández Gómez
Laura Margarita Poveda Ebratt
Sthepanie Alexandra (s.d.)

Revista de Estudios Interdisciplinarios del Arte, Diseño y la Cultura (REIADC), No. 2, Año I, Marzo-Junio de 2021 es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con dirección en Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, a través de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, ubicada en km. 2.5 carretera Cuautitlán Teoloyucan, San Sebastián Xhala, Cuautitlán Izcalli, Estado de México. C.P. 54714. Dirección electrónica de la revista en: <http://masam.cuautitlan.unam.mx/seminarioarteydiseno/index.php/publicaciones/> Correo electrónico seminario.arteydiseno@gmail.com.

Editora responsable: Dra. Alma Elisa Delgado Coellar. Reserva de Derechos en trámite. Responsable de la última actualización de este número a cargo del Seminario Interdisciplinario de Arte y Diseño. Fecha de última modificación 14 octubre, 2021. La responsabilidad de los textos publicados en la **Revista de Estudios Interdisciplinarios del Arte, Diseño y la Cultura (REIADC)** recae exclusivamente en los autores y su contenido no refleja necesariamente el criterio de la institución. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos aquí presentados, siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica. En caso de su incorporación a un sistema informático, o su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) se requiere la autorización previa y por escrito del responsable editorial. Se prohíbe la reproducción total o parcial de las imágenes. La infracción de los derechos de autoría puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.



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.



SEMINARIOS DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DEL ARTE, DISEÑO Y LA CULTURA

S E M I N A R I O

SIAyD
SEMINARIO
INTERDISCIPLINARIO
DE ARTE y DISEÑO

