



años

El *Vorkurs* de la Bauhaus como ejemplo de transdisciplinariedad

José Rafael Mauleón Rodríguez*

Un detonante de este trabajo fue la intriga generada por el contraste de diseño entre el primero y segundo símbolo de la Bauhaus, que anuncian dos momentos muy diferentes de esta escuela. Aquí interesa el primero, cuyo símbolo fue elegido mediante un concurso estudiantil, ganado por Karl-Peter Röhl:

Su “Maniquí Estelar” simbólicamente significaba el universo intelectual y los objetivos pedagógicos de la primera Bauhaus. En su centro había una figura humana delgada que sostenía en alto una pirámide egipcia, rodeada por una serie de símbolos cósmicos: la esvástica, la rueda del sol y el símbolo de felicidad de los budistas. La estilizada cabeza circular de la figura, mitad negra y mitad blanca, simbolizaba el yin y el yang chinos. La figura de palo en sí es la runa germánica para hombre y mujer, al tiempo que hace referencia al famoso dibujo del hombre de Vitruvio de Leonardo da Vinci. Este sello, con sus numerosas referencias espirituales, ofrecía una visión de una comunidad nueva, pacífica y global, que señalaba la superación de patrones eurocéntricos y de comportamiento anticuados, reemplazado por el proyecto de educar a diseñadores creativos imbuidos de una nueva sensibilidad transcultural, dentro de una sociedad democráticamente constituida (Siebenbrodt, 2019, p. 4).

Por lo dicho, se reconoce que no se puede pensar a la Bauhaus solo como una institución que buscó la preparación de sus estudiantes bajo un enfoque racional, industrial y social (representado por el segundo símbolo más conocido); ya que primero hubo un interés por formar a un

hombre bajo una dimensión simbólica, subjetiva, amén de transcultural. Hay que señalar que de esta etapa se habla poco y, cuando se hace, no siempre es de manera positiva.

Ese primer momento de la Bauhaus¹ corresponde a su ubicación en Weimar y no puede entenderse sin considerar la participación de Johannes Itten, quien fue el diseñador y promotor del curso inicial denominado *Vorkurs*. Este espacio de aprendizaje fue concebido bajo un enfoque revolucionario para su época y trató de involucrar diferentes dimensiones humanas, entre ellas la espiritual. Ese escenario fue consecuencia de la pobreza en la postguerra de Alemania, cuya población fue proclive a encontrar respuestas desde diferentes horizontes, para dar sentido a lo que vivían. En ese contexto, la Bauhaus propuso inicialmente una educación dirigida a la formación de artistas-artesanos y posteriormente viró su atención hacia la formación en arquitectura y los diseños, época ampliamente revisada e inclusive mitificada. Por eso resulta aquí de interés la primera etapa,

1) La Bauhaus fue un proyecto muy complejo que surgió al terminar la Primera Guerra Mundial y, Walter Gropius, al ser nombrado su primer director, consideró para su profesorado entre otras personas “... al pintor expresionista y decorador berlinés César Klein. Éste aceptó, pero no se presentó” (Whitford, 1991, p. 51). Por lo que consideró como maestro de forma a Johannes Itten, quien ya era reconocido en 1919 como pintor no figurativo y apreciado por Alma Mahler. Se le ha considerado extravagante, pero fue sobre todo un personaje primordial en los primeros años de la escuela.

que fue representada por el primer símbolo ya antes comentado y específicamente el *Vorkurs*, pero revisado desde la transdisciplinariedad.

El objetivo de este escrito es identificar las características e influencias que posibilitaron la existencia del *Vorkurs*, para relacionar sus propósitos con los axiomas de la transdisciplinariedad, basados en la exposición de las influencias pedagógico-didácticas y las posturas espirituales de Itten. Pero, ¿por qué se puede considerar al *Vorkurs* relacionado con la educación transdisciplinaria que hoy se promueve?

Para responder, la exposición de este trabajo se organiza en tres temas, el primero plantea datos biográficos fundamentales de Johannes Itten y considera las influencias que lo llevaron a ser reconocido como un importante pedagogo del arte. El segundo apartado explica la transdisciplinariedad y su relación con el campo educativo. Finalmente se asocia al *Vorkurs* con la transdisciplinariedad orientada a la educación, con el fin de señalar aquellos aspectos que, en ese programa inicial, evocan un antecedente de educación transdisciplinaria.

1 Quién fue Johannes Itten

Nació cerca de Berna, en Südern-Linden, Suiza, en noviembre de 1888 y murió en 1967. A los dieciséis años inició sus estudios en el Instituto Estatal de Formación de Maestros de Hofwil en Berna (1904-1908), donde se sostenía una perspectiva psicoanalítica impulsada por el pedagogo Ernst Schneider. En 1908 trabajó como profesor de escuela elemental, con un modelo afín al de Friedrich Fröbel, quien fue clave para su visión educativa a lo largo de toda su vida.

Cuando en 1908 di mi primera clase como maestro de primera enseñanza en un pueblo de Berna, intenté huir de todo aquello que pudiera herir la inocente inseguridad de los niños. Casi de forma instintiva reconocí que cada crítica y cada corrección actúa de manera ofensiva y destructiva sobre la confianza en uno mismo, que el estímulo y el reconocimiento del trabajo realizado favorece el desarrollo de las fuerzas (Wick, 1993, p. 80).

En 1909 realizó estudios en la Escuela de Bellas Artes de Ginebra, donde pronto se desilusionó de su modelo pedagógico, lo cual es explicable si se toma en cuenta su perspectiva de enseñanza. Posteriormente, estudió en Berna matemáticas, física y química, de 1910 a 1912, con el fin de formarse como docente de secundaria. Al concluir recibió su diploma y fue entonces que decidió convertirse en pintor. Parece que fue en esa época cuando Itten tuvo contacto con Mazdaznan:

y se sabe que fue miembro de la comunidad del templo Aryana Mazdaznan en Herrliberg, en el lago de Zürich. Para 1916 estaba produciendo obras de arte en un vocabulario distintivo que evocaba el cubismo órfico y al mismo tiempo sugería un compromiso con los ideales esotéricos (Moore, 2019, p.8).

En 1912 regresó a Ginebra y estudió con Eugène Gilliard, al respecto Itten señaló: “Por fin creía saber lo que quería y volví a Ginebra por segunda vez. En un curso del profesor Gilliard aprendí algo decisivo; él me familiarizó con los elementos geométricos de las formas y sus contrastes” (Wick, 1993, p. 80). En 1913 se puso en contacto en Stuttgart con Adolf Hölzel, pionero del arte abstracto, estudió composición y color junto a Willi Baumeister, Ida Kerkovius y Oskar Schlemmer (Itten, s. f. y Nizon, 2019). Ahí aprendió la teoría del color de Hölzel, además de revisar la de Goethe, Runge, Betzold y Chevreul, y pronto vinculó sonido y color para proponer su teoría. Según Rykwert fue en esos años cuando comenzó su enseñanza de la pintura (Rykwert, 1971).

En 1916 tuvo su primera exposición en la galería berlinesa Der Sturm,² centro de la vanguardia internacional, y también fundó una escuela de Arte en Viena (inspirado en su relación con Eugène Gilliard) orientada a las prácticas Mazdaznan. En Viena, Adolf Loos promovió la primera exposición con obras no figurativas de Itten y se sabe que ya era un pedagogo reconocido en arte (Wick, 1993). Su siguiente trabajo vino en 1919 al ser nombrado

2) Herwarth Walden organizó una primera exposición individual dedicada al trabajo de Itten en su galería Der Sturm en Berlín (Nizon, 2019).

por Walter Gropius³ maestro de la forma en la Bauhaus -hasta 1923-, gracias a la recomendación de su esposa Alma Mahler (Nizon, 2019).

Itten acudió a Weimar con un grupo de catorce estudiantes⁴, todos ellos mazdaznaistas y se encargaron de promover sus ideas espirituales (Institut für Auslandsbeziehungen, 1976). Al considerar esas prácticas fue que creó el *Vorkurs*, además, también fue la época en que escribió el *Arte del color* (esta etapa es la que interesa en este texto).

En 1924 fundó junto a Gunta Stölz un taller de tejidos en Ontos, cerca de Zürich, y se interesó en los colores propuestos por sus estudiantes (Itten, s. f.). Después, de 1926 a 1934, fundó de nuevo una escuela de arte y arquitectura en Berlín llamada la Itten Schule. De 1932 a 1938 fue director de la Textilfachschule en Krefeld. Entonces: “El régimen de los nazis en Alemania le dificultó cada vez más sus tareas, así que tuvo que retirarse y emigrar durante la segunda mitad de los años treinta. Después de una estancia migratoria en Ámsterdam, se mudó a Zürich...” (Nizon, 2019, p. 5). De 1938 a 1954 fue director de la Kunstgewerbeschule en Zürich y realizó una exposición titulada *El color*, donde expuso su conocida Teoría de los Siete Contrastes y los Colores Subjetivos con trabajos de sus estudiantes. La misma se presentó en varias ciudades de Alemania y Suiza, y fue cuando pronunció en conferencia esa teoría y su modelo pedagógico (Itten, s. f.). De 1943 a 1960 fue director de la Textilfachschule en Zürich; de 1949 a 1956 fue director del Museo Rietberg en Zürich y desde 1955 hasta su muerte trabajó como pintor independiente.

Cabe señalar que la aportación de Itten a la enseñanza de la Bauhaus es considerada por muchos investigadores como la más relevante en la historia

3) Walter Gropius invitó a la Bauhaus a los pintores modernos Johannes Itten, Lyonel Feininger y al escultor Gerhard Marcks, como contrapeso de los profesores conservadores Walter Klemm, Richard Engelmann, Otto Fröhlich y Max Thedy (Stutterheim y Bolbrinker, s. f.).

4) Ellos fueron K. Auböck, J. Breuer, M. Cyrenius, F. Dicker, C. Lipovec, V. Neumann, O. Okuniewska, G. Pap, F. Probst, F. Singer, F. Skala, N. Slutzky, M. Tery-Adler y A. Wotiz. (Itten, 1964).

de esa escuela. “En cualquier valoración de la Bauhaus no se puede dejar de lado a Itten [...] Puede que represente el lado más oscuro de la Bauhaus, pero yo pienso que precisamente entonces fue ésta más rica” (Rykwert, 1971, p. 113). Pero, ¿cómo surgió su peculiar perspectiva educativa?

1.1 Influencias relevantes de Itten

No se busca en este apartado plantear todas las influencias que tuvo Johannes Itten, pero sí aquellas que coadyuvaron a su visión pedagógica, por eso solo se exponen las tesis fundamentales de: Adolf Hölzel, Friedrich Fröbel, Ernst Schneider, Eugène Gilliard y Franz Cizek y se presentan sus posturas en ese orden.

Adolf Hölzel⁵ fue un artista notable que pasó de ser un pintor figurativo a trabajar en una dimensión muy diferente: ideal y en relación con el color, la línea y el plano (tema fundamental para Josef Albers [estudiante de Itten] y del propio Kandisky⁶).

5) Adolf Richard Hölzel fue inicialmente un tipógrafo, nació en 1853 en Olomouc, Moravia y murió en 1934 en Stuttgart. Se le considera protagonista de la abstracción y la modernidad en la pintura gracias a su pintura “Composición en rojo I”. Escribió un texto en 1901 denominado “Über Formen und Massenvertheilung im Bilde”, que se reconoce como el primer escrito de la pintura abstracta. Estudió primero en la Academia de Bellas Artes de Viena y después en la Academia de Bellas Artes de Múnich, en esta ciudad fue uno de los fundadores de la escuela de pintura “Nueva Dachau”. Él desarrolló un enfoque basado en la teoría del color de Goethe y la consideraba tan importante como la composición. Es uno de los fundadores de la Secesión de Múnich y de la Secesión Vienesa. El caleidoscopio le resulta fundamental, ya que integra el orden y el azar de manera simultánea. Para más información revisar: <https://www.mittelbayerische.de/kultur/ausstellungen/adolf-hoelzel/> y https://www.fink.de/uploads/tx_mbooks/9783770552580_leseprobe.pdf

6) Mucho se ha dicho que Kandisky fue el primer artista abstracto, pero esto fue gracias a las aportaciones y trabajos de Hölzel en la Academia de Stuttgart (1906-1918), quien influyó sobre los jóvenes artistas de esa ciudad, por ejemplo, en Johannes Itten, así como en otros artistas jóvenes, entre ellos: Willi Baumeister, Oskar Schlemmer, Adolf Fleischmann, Camille Graser, Ida Kerkovius. Gracias a Itten que estaba interesado en la geometrización y las teorías de color tratadas en el conocido Círculo de Hölzel, fue que Kandisky conoció esta expresión.

El modo de trabajo que proponía a sus estudiantes requería del debate sobre el uso del color, el clarooscuro, la forma y la línea, mediante la revisión de ejemplos de grandes maestros; esto permitió a cada estudiante alcanzar sus propias conclusiones. Hölzel asumía que su guía era una suerte de imposición innecesaria dentro del aula, aun al renunciar a la corrección de trabajos. Al respecto él señaló:

Puesto que de estas disertaciones cada cual puede extraer lo que le venga bien, mientras que en las correcciones de los cuadros yo ejercería una cierta coerción, algo que en realidad está relacionado con mi sensación personal de que al alumno se le impone algo innecesariamente (Wiehager, 2008, p. 3).

La didáctica de Hölzel se dirigía a mediar entre regularidades estrictas objetivas e intuición perceptiva subjetiva, así como a promover un desarrollo de la sensibilización del ser humano a través de la investigación (del arte abstracto, el color, el contraste-armónía y el ritmo), la figuración y la recepción del espectador, bajo una educación progresista y moderna. Su enfoque pedagógico no dejó de lado su postura religiosa y tampoco el folclore de su entorno. Cabe decir que estos aspectos fundamentales de su trabajo fueron retomados posteriormente por Itten para sus clases de la Bauhaus y específicamente para el diseño de la didáctica del *Vorkurs*, al promover una idea de aprender haciendo y a través de un vínculo con la espiritualidad, la sensibilidad y el reconocimiento del entorno, con el fin de alcanzar un conocimiento personal del individuo.

Otra influencia en el trabajo de Itten fue la pedagogía de Friedrich Fröbel (1782-1852), quien fue un educador del siglo XIX cuyo trabajo se basó en la perspectiva de Pestalozzi (orientada a los menos favorecidos). Fue el fundador del *kindergarten*, desde donde se asumió relevante el juego pedagógico y para ello consideró el trabajo con los cuerpos, las superficies, las líneas y los puntos (tema afín a los supuestos de Hölzel en la pintura) y que Itten utilizará para su enseñanza. La propuesta de Fröbel asumió en el ser humano un principio divino y por eso el trabajo formativo necesitaba estimular

al hombre, encausándolo de manera sensitiva, pensante y consciente a alcanzar su plenitud (otra similitud con Hölzel). Un dato que se debe destacar sobre su pedagogía refiere a su Teoría Esférica, la cual consideraba que "... es la representación de la pluralidad en la unidad y de la unidad en la pluralidad..." (Heiland, 1993, p. 4). Esto implica exteriorizar lo interior e interiorizar lo exterior como destino humano; en ese sentido, la educación es un acto estimulante para potenciar las fuerzas del individuo. Así concibe la ley de la espera, y la ley de lo interior y lo exterior; su última propuesta fue la ley de la mediación, que es la razón educativa que propicia el desarrollo del hombre que descubre el espíritu de la naturaleza y su ser, consecuencia de la manifestación de la creación. Cabe señalar que, desde esta pedagogía, se necesitaba generar un contexto de ayuda y de confianza para el estudiante, con el fin de desarrollar su naturaleza humana: cognoscitiva, psicomotriz, espiritual, sensible, multidimensional, etcétera. De ese modo, el docente no es un transmisor de información, ya que también el estudiante puede ser su propio instructor. Esta es una educación integral humanista centrada en la ciencia práctica como base de la formación y que atiende a funciones afectivas y de representación: vida-conocimiento y práctica-teoría. Esto es lo que Fröbel llamó la acción creadora.

Otra persona influyente para Itten fue Ernst Schneider, quien nació en 1878 en Bubendorf, Suiza, y murió en 1957 en Muttenz. Él se formó en el seminario de maestros protestantes Muristalden y se desempeñó como maestro de primaria de 1897 a 1899 en la escuela integral Innerberg en Wohlen, cerca de Berna. También estudió filosofía, psicología y educación en Berna y Jena; su entrenamiento psicoanalítico lo hizo con Oskar Pfister y Carl Gustav Jung en Zürich. Fue director de formación docente y director del seminario superior en el Instituto Estatal de Formación de Maestros de Hofwil en Berna de 1905 a 1916, donde conoció a Itten cuando estudió. Su enfoque pedagógico fue progresivo y con base en el psicoanálisis de Freud (causa de su renuncia al instituto en 1916). En 1926 dirigió jun-

to a Henrich Meng la revista *Zeitschrift Psychoanalytische Pädagogik* (*Diario de la pedagogía psicoanalítica*) (Cifali, 1992). En 1929 fundó el Instituto de Educación Psicoanalítica en Stuttgart y también colaboró en el Instituto de Investigación Psicológica y Psicoterapia; de 1946 a 1957 trabajó como psicoanalista y terapeuta en Basilea. La perspectiva pedagógica que obtuvo Itten a través de la postura de Schneider reconocía al inconsciente, lo cual posteriormente favoreció los ejercicios de automatismo que propuso en sus clases.

En relación con su vínculo con Eugène Gilliard (1861-1921) hay muy poca información y se destaca que Itten estudió con él. Gilliard nació en Suiza, estudió en Ginebra en la Escuela de Arte y en la Escuela de Arte Industrial, después trabajó en la Escuela de Bellas Artes de Ginebra, también allí fundó la academia de arte La Renaissance (Askart, 2019). Escribió un libro sobre los principios de la forma, donde Itten asevera en una carta que "... enseña los elementos [formales], la base de todo trabajo artístico" (Wick, 1993, p. 80), postura que fue relevante para la posterior teoría formal propuesta por Itten⁷. Se considera que la experiencia de Gilliard con su escuela haya sido la que detonó el deseo de que fundara Itten la suya.

Por lo que respecta a Franz Cizek (1845-1946), quien fue un pintor austriaco que promovió una educación infantil centrada en la pintura y fundó una Escuela de Arte Juvenil dirigida a un desarrollo expresivo libre en la última etapa del siglo XIX, su modelo educativo no buscaba corregir las propuestas de los niños, en concordancia con la postura de Hölzel. Este enfoque fue consecuencia del descubrimiento de la pintura rupestre y las obras sencillas de las culturas del Mediterráneo: cretenses, fenicios, egipcios y griegos, que parecían expresiones similares a la de los niños. Ese modelo pedagógico influyó en los profesores

7) "However, at that time in Geneva, in addition to artists and musicians, he also got to know Eugène Gillard, whose book on the principles of form would prove to be relevant to the young artist's own theory of art" (Seidler y Schäfer, 2017, p. 30).

de primaria alemanes y llevó a considerar al arte como elemento primordial en la enseñanza infantil, perspectiva que después fue aceptada por otros países europeos, inclusive los Estados Unidos de Norteamérica, México⁸ y otros de Sudamérica (Ortiz, 2019). Cabe señalar que la "... clase de pintura para niños había sido introducida ya en 1900 en la escuela de oficios artísticos de Weimar y alcanzada fama mundial con mucha anterioridad a la fundación de la Bauhaus" (Institut für Auslandsbeziehungen, 1976, p. 33). Esta perspectiva de enseñanza artística primordial fue fundamental en la pedagogía que sostuvo Itten⁹.

En síntesis, se puede reconocer en lo expuesto que hay una amalgama de posturas coincidentes que sumaron al enfoque educativo que postuló Itten en su modelo pedagógico, las cuales se pueden organizar en factores filosóficos, formales, espirituales, emocionales, cognitivos, entre otros. Se reconoce que todos coincidieron en un desarrollo educativo del ser humano centrado en una libertad expresiva, pero que incorporara vivencialmente formulaciones rigurosas gracias a las teorías formales, donde el color y las figuras simples favorecerían un conocimiento interior del individuo. Este saber-hacer se complementaría en algunos de ellos con el desarrollo de la dimensión espiritual del individuo y, sin duda, este fue un plano de realidad muy significativo para la idea de educación que sostuvo posteriormente Itten. Específicamente, ¿cuál fue la postura espiritual que él cultivó?

1.2 Mazdaznan e Itten

Se sabe que Itten fue un seguidor de Mazdaznan "... sistema sincrético fundado en los Estados Unidos en la década de 1890 por Otto Hanisch (? -1936), quien más tarde se hizo conocido como el Dr. Otoman Zar-Adusht Ha'nishh [...] Mazdaznan era

8) Las Escuelas al Aire Libre en México se fundaron en 1913 bajo este supuesto.

9) Hay que señalar que para Rainer Wick no existe tal relación y mucho menos influencia de Cizek hacia Itten, inclusive llega a plantear que fue al revés (Wick, 1993).

la fuente suprema de todo conocimiento oculto...” (Moore, 2019, p. 3-5). Fue un movimiento que buscó elevar el espíritu y el cuerpo mediante ejercicios de respiración, una alimentación vegetariana y una filosofía esotérica¹⁰. Sus bases se encontraban en el zoroastrismo y combinó la purificación corporal con la trascendencia espiritual.

Existe una preocupación recurrente por purgar el cuerpo de varias maneras y, como cabría esperar de un movimiento que aconsejaba evitar el alcohol, el tabaco y la carne, la literatura de Mazdaznan también aconsejaba la abstinencia sexual [...] se aconseja a los hombres que retengan su líquido seminal, la sugerencia es que abstenerse de la eyaculación es la clave para la vida eterna (Moore, 2019, p. 5).

Itten, como seguidor de esta tradición, se encargó de organizar diferentes prácticas para los estudiantes desde su escuela en Viena, mismas que después impulsó en la Bauhaus: ejercicios de respiración y específicos movimientos corporales, selección del tipo de alimentos y cuándo comerlos (por ejemplo, se debía consumir mucho ajo), inclusive diseñó sus ropajes “... pantalones en forma de embudo y un abrigo muy cortado, que lucían por las calles de Weimar con sonrisas fijas que enloquecieron a los lugareños” (The Telegraph, 1999, p. 13). Itten, ya en la Bauhaus, quiso que Mazdaznan se aceptara como doctrina oficial y hay dibujos de Paul Citroen que ejemplifican las prácticas que se realizaban: aplicación de edemas, vómitos, etcétera.

Más allá de cómo se pueda interpretar esta situación vivida en la Bauhaus, no se debe olvidar que se buscaba alejar de una realidad concebible como falso reflejo de otra auténtica, y la razón del artista era develarla gracias a la liberación de los impulsos creativos e innatos en los estudiantes. El final de esta postura en la Bauhaus se dio con la salida de Itten en 1923, lo cual significó pasar de un énfasis en la libertad creadora de los estudiantes hacia otra visión que buscaba relacionar arte

10) Esta doctrina está enmarcada en una época en que se formaron grupos orientados al *Lebensreform* (reformas de la vida), su objetivo fue la práctica de ejercicios que restauran el bienestar de quienes lo practicaban.

y tecnología; hasta que finalmente decantó en una institución que favoreció la producción industrial. En esta última etapa fue cuando se llegó a calificar de idealista y romántico al primer momento. Pero, ¿cuál fue el modelo de enseñanza de Itten al inicio de la Bauhaus?

1.3 El modelo de enseñanza de Itten

Aquí no se busca exponer a detalle el trabajo pedagógico y didáctico desarrollado por Itten, solo se quieren identificar aquellos aspectos más significativos y señalar que, muchos de ellos, fueron influencias de otros, tema ya antes expuesto¹¹. Peter Hahn recuerda del modelo pedagógico de Itten lo siguiente:

1. Liberar los poderes creativos y, por lo tanto, los dones artísticos de los estudiantes. Sus propias experiencias y conocimientos debían conducir a un trabajo genuino. Los alumnos debían liberarse gradualmente de toda convención moribunda y adquirir entusiasmo por el trabajo original.
2. La elección de carrera debía hacerse más fácil para los estudiantes. Los ejercicios con materiales y texturas fueron una valiosa ayuda aquí. Cada estudiante pronto estableció qué material le atraía, ya fuera madera, metal, vidrio, piedra, arcilla o textiles tejidos, lo que inspiró al ser creativo. En ese momento, desafortunadamente, el curso preliminar no tenía un taller de manualidades en el que se pudieran haber utilizado herramientas básicas, como lijas, limas, sierras, abrazaderas, adhesivos y soldaduras.
3. Para sus futuras profesiones como artistas, se les enseñaría a los estudiantes las leyes básicas de la pintura. Las leyes que rigen la forma y el color abrieron los ojos de los estudiantes al mundo objetivo. En el curso de su trabajo, los problemas subjetivos y objetivos de la forma y el color podrían permearse entre sí de muchas maneras diferentes (Hahn, 1988, p. 10).

Ese modo de asumir una enseñanza centrada en una creatividad alejada de prejuicios, junto al desarrollo de prácticas para identificar el interés del estudiante, basadas en leyes de la forma y color que atiende lo objetivo, pero tratado todo esto

11) Este tema llega a coincidir con los trabajos de investigadores destacados, entre ellos Rainer Wick, Magdalena Droste, Paul Nizon, entre otros.

por una subjetividad, es lo que hace destacable la propuesta de Itten. Ya antes se dijo que él fue reconocido como un importante pedagogo de la educación artística desde la época de Viena y su modelo se fue consolidando a través del análisis de cuadros de pintores afamados, el estudio del color en su relación con la forma¹² y la música, la línea y las superficies, todos reconocidos al mismo nivel de la composición. Hacía cierto énfasis en el ritmo y desarrollaba *collages*, así como una exploración centrada en la comprensión de contrastes polares; todo orientado a identificar constantes objetivas e intuiciones subjetivas, bajo una didáctica de aprender-haciendo y sin olvidar prácticas de gimnasia. Cabe decir que esta visión estaba justificada en el trabajo que conocía de Hölzel y Fröbel.

No es de sorprender que para la época haya sido novedosa su propuesta, al permitir a cada estudiante establecer sus conclusiones y rehuir la corrección de sus trabajos, por respeto a lo realizado por ellos y por cuidar no herir su sensibilidad, al igual que lo hacían Hölzel y Čižek. De esa manera, cada estudiante alcanzaría su plenitud desde el fortalecimiento de sus sensaciones, reflexiones y con consciencia sobre lo que hacían; al igual que lo supuso Fröbel en su Teoría Esférica, al exteriorizar lo interior e interiorizar el exterior, ya que ese era el destino del humano en su acción creadora. También promovió el trabajo con círculos, cuadrados y triángulos (experimentados por Itten durante su relación con Gilliard), postura decisiva para el desarrollo de los ejercicios que propuso. La idea de favorecer una expresión libre y espontánea en los estudiantes, así como trabajar con materiales diversos y el reconocer la multiplicidad de expresiones, se presume que fue también una aportación

12) “La forma más comprensible y definible es la geometría, cuyos elementos básicos son el círculo, el cuadrado y el triángulo. En estos elementos de la forma encuentra su origen toda forma posible. Visible para el que ve, invisible para el que no ve nada. La forma es también color. Sin color no hay forma, sin forma no hay color. Forma y color son una misma cosa. Los colores del espectro son los más comprensibles. En ellos tiene su origen todo posible color. Visible al que ve – invisible al que no ve...” (Wick, 1993, p. 84).

de Čižek. Sin olvidar que la práctica pedagógica de Itten fue consecuencia de su estancia en el Instituto Estatal de Formación de Maestros de Hofwil en Berna, donde se consideró simultáneamente al individuo consciente y su inconsciente, lo cual explica los ejercicios de “automatismo creador” que solicitaba en el dibujo.

Hay que sumar a todo lo anterior la promoción del culto Mazdaznan, cuya integración de estas concepciones hizo de su propuesta algo único para la enseñanza de la Bauhaus en esa época y seguramente también lo sería para esta. Al respecto dice Wick (1993):

encontramos en el centro de la filosofía y pedagogía del arte de Johannes Itten: la relación concebida como identidad entre movimiento y forma, la conexión del cuerpo, alma y espíritu, con la acentuación de lo emocional ante lo intelectual, conceptos todos estos básicos (p. 87).

Se está de acuerdo con esta postura, sobre todo por reconocer que ese modelo utilizado por Itten bien puede ser considerado hoy transdisciplinario. Pero, a propósito de esto último, ¿cuándo surgió la transdisciplina? y ¿cómo se le identifica?

2 La transdisciplinariedad

Se tiene registrado que fue en un taller internacional denominado “Interdisciplinariedad-Problemas de la Enseñanza e Investigación en las Universidades”, financiado por la Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), junto con el Ministro Francés de Educación y la Universidad de Niza en 1970, cuando Jean Piaget, Erich Jantsch y André Lichnerowickz utilizaron la palabra “transdisciplina” por primera vez. Específicamente, Piaget dijo:

Finalmente, esperamos ver que la etapa de las relaciones interdisciplinarias pase a un nivel superior que debiera ser la ‘transdisciplinariedad’, el cual no se limitará a reconocer las interacciones y reciprocidades entre las investigaciones especializadas, sino que buscará ubicar esos vínculos dentro de un sistema total, sin fronteras estables entre las disciplinas (Nicolescu, 2006, p. 3).

En la actualidad, la transdisciplina es una postura ante el conocimiento que se reconoce desde hace pocos años; se asume que su fecha de nacimiento fue a partir de la Carta de la Transdisciplinariedad firmada en noviembre de 1994 durante el Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad, realizado en el Convento de Arrábida, en Portugal. Esta carta fue firmada por más de 60 investigadores, entre ellos: René Berger, Michel Camus, Edgar Morin, Basarab Nicolescu. Posteriormente, en 2005, se realizó el Segundo Congreso Mundial de Transdisciplinariedad en Vitoria, Vila Velha, Brasil, donde se propuso la Declaración de Vitoria, un documento que sumó otros principios rectores sobre la propuesta transdisciplinaria, avalado por más de 140 investigadores¹³.

Hay que destacar que el espíritu transdisciplinario abanderará una nueva explicación y tratamiento de la ciencia bajo un abordaje más amplio basado en la lógica de la experiencia humana, para entender el origen de los problemas y entonces proveer de un nuevo lenguaje y procedimientos para discutirlos. Con ese propósito, la transdisciplina apunta al ensamblaje de los saberes, de las ciencias, de las artes, de las tradiciones, entre muchos más; así mismo, de los diferentes modos de percepción y descripción de los distintos niveles de realidad. Los fines son muchos, entre ellos: procurar una mediación de los conflictos que emergen en el contexto local y global, aspirando a la paz y la colaboración entre las personas y entre las culturas, así como con el medio ambiente.

Cada vez más personas se suman a la transdisciplinariedad y hay diferentes grupos que han fundado espacios de investigación, también existen diferentes programas de posgrado en el país¹⁴ y

13) El *Tercer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad. Esperanza de la humanidad para el siglo XXI* está por realizarse en 2020 en la Ciudad de México, esta es una iniciativa de cepa académica que busca sumar voluntades diversas e inspirar optimismo en torno a nuevos modelos de pensamiento y acción, para hacer frente a los extraordinarios desafíos que aquejan a la humanidad.

14) Quien escribe es director de un doctorado orientado a los Estudios Transdisciplinarios de la Cultura y la Comunicación y que se ofrece en la Ciudad de México desde hace más de siete años. También es el editor en jefe de la revista digital *ENTRETEJIDOS*. Revista de Transdisciplina y Cultura Digital.

se considera que ha llegado a incorporarse a las empresas, gracias a los egresados de estos programas educativos, aunque todavía hace falta trabajar en su difusión. Entonces, ¿qué es la transdisciplinariedad?

2.1 Los axiomas de la transdisciplinariedad

La transdisciplinariedad desde la postura de Basarab Nicolescu se organiza en posturas teóricas (metodologías), en lo fenomenológico (modelos) y en lo experimental (experimentos o prácticas). También se asume conformada por tres axiomas: el primero es ontológico y refiere a la existencia de diferentes niveles de realidad o percepción; el segundo es lógico, y establece que el paso de un nivel de realidad a otro es gracias a la existencia de un tercer elemento o Tercero Incluido; el tercero reconoce a la complejidad, porque los diferentes niveles de realidad son una estructura compleja.

En cuanto a lo ontológico y los diferentes niveles de realidad, estos son múltiples y su evidencia concreta es descrita por la existencia de la microfísica, la macrofísica, el ciberespacio y el macrocosmos. También es factible identificarla en la percepción de la realidad en diferentes planos como: los formales, empíricos, sensibles, morales, espirituales, entre otros.

Al aceptar que hay distintos niveles de realidad se entiende que en cada nivel hay contradicción y en cada uno existe su propia lógica; aunque en la lógica binaria o bivalente los contradictorios siempre han sido considerados excluyentes. Esto explica por qué ciertos supuestos han sido desechados desde la lógica materialista, por ejemplo: las prácticas de la medicina tradicional, los milagros, la experiencia estética o la intuición. Es importante recalcar que se ha preferido en occidente la divulgación de la lógica binaria o bivalente (también conocida como lógica formal, proposicional o aristotélica), cuyos tres axiomas son: a) el principio de identidad, b) el principio de no contradicción, c) el principio del tercero excluido (o exclusivo). Pero esta lógica ha sido cuestionada por la lógica cuántica, la cual asumió que, por lo menos uno de los tres principios anteriores, era equivoco. Esto

dio paso a nuevas lógicas, como la de Lukasiwickcz, que son lógicas difusas, lógicas polivalentes o multivalentes. Lupasco¹⁵ quiso corregir el tercer postulado de la lógica aristotélica y propuso el Tercero Incluido, lo cual abrió posibilidades hasta ese momento insospechadas. Actualmente Basarab Nicolescu ha asumido que hay áreas del cerebro humano que están capacitadas para captar lo binario y otras que están preparadas para la comprensión del Tercero Incluido, reconocible a través de la incertidumbre, de lo desconocido, lo azaroso, entre otras posibilidades.

El Tercero Incluido se da en el hacer y no en el discurso, ya que pareciera que el discurso requiere del Tercero Excluido, por lo que la vida incorpora al Tercero Incluido. Breton fue uno de los primeros en interesarse por los planteamientos de Lupasco, sobre todo en relación con el campo de la creatividad (Nicolescu, 2006). Por cierto, la lógica del Tercero Incluido es compatible con los niveles de realidad no binarios, por ejemplo, en los flujos de la vida y la permanente contingencia, lo cual implica tareas a realizar para la comprensión de estos eventos. Por eso Nicolescu ha planteado que se requiere una lógica de la realidad y no solo de los argumentos, porque la lógica del Tercero Excluido es para un nivel más estrecho y homogeneizante. Mientras que la lógica del Tercero Incluido no fusiona y su aplicación es breve, por eso aparenta ser inestable y

15) Stéphane Lupasco (1900–1988) originario de Rumania y en su momento director del Centro Nacional de Investigaciones Científicas (CNRS) de París, se sumó a la idea de considerar que los eventos del mundo microfísico no pueden aceptar los supuestos de la lógica aristotélica. Entre otras consideraciones, por el comportamiento de las partículas que son tanto ondas como corpúsculos: ondas-corpúsculos o al revés. De ese modo trabajó la noción del Tercero Incluido, el cual se desprende de la comprensión de tres materias distintas: biológica, física y microfísica. Otorgándole a la primera una relación con la heterogeneidad, a la segunda una noción de homogeneidad y a la tercera ambas, heterogeneidad-homogeneidad y viceversa; en este último nivel para Lupasco se encuentra el Tercero Incluido. Se diferencia su propuesta de la dialéctica hegeliana, por considerar dos estados diferentes pero manifestados de manera simultánea, es decir, en un mismo tiempo. Ejemplo de esto son las partículas cuánticas como antes se dijo o la paradoja de Schrödinger (ver <https://www.youtube.com/watch?v=ByO2x-6VYIU>).

se manifiesta en el lenguaje, al tratar de conciliar lo opuesto, por ejemplo, en las paradojas y sus contradicciones. Finalmente cabe resaltar que el pensar en los futuros se da en la contradicción, ya que el universo es dinámico y complejo (Mauleón, 2019a).

Por lo que respecta al axioma de complejidad, se reconoce en la estructura total de los niveles de realidad y de la múltiple percepción, cuyo conjunto se ensambla en lo complejo. Cada nivel es lo que es y se manifiesta de manera simultánea; se concluye de esto:

que la interacción de todos los niveles de realidad se logra mediante el lenguaje simbólico (no solo por el matemático que solo atañe a la mente analítica), porque implica a la totalidad del ser humano. Esto es algo esencial: ya que la hermenéutica es necesaria en la complejidad, porque se orienta a la develación de la dimensión simbólica y atiende al ámbito de lo religioso, lo artístico y lo onírico para su comprensión (Mauleón, 2019b, p. 3).

Pero, ¿cómo se manifiesta la transdisciplinariedad en la educación?

2.2 Transdisciplinariedad y educación

Dentro de los trabajos de más interés para la transdisciplinariedad se encuentran los dirigidos a la educación. Mucho se ha escrito al respecto; aunque parece que no es suficiente ese esfuerzo, en el sentido de que las instituciones educativas siguen ubicadas en una enseñanza centrada en lo disciplinar, perspectiva fallida para muchos.

Otra corrupción que se puede considerar como el engaño en la enseñanza o la falta de cumplimiento de los objetivos de algo que se pueda calificar en serio de Universidad, en el sentido de que enseñe a pensar y haga a las personas mejores personas, precisamente porque se centre en enseñar a pensar por cuenta propia, planteándose las preguntas relevantes para poder entender el mundo en el que vivimos y para poder entenderse mejor uno mismo y rechazar el aprender a obedecer (Aguilera, 2018, p. 1).

Ahora, la transdisciplinariedad se presenta como la oportunidad para orientar el trabajo en el aula, bajo criterios dialógicos y de interacción

entre el estudiante y los diferentes niveles de realidad. Una actitud fundamental es apoyarles hacia la formulación de preguntas y la búsqueda de respuestas, al mismo tiempo promover en ellos un acercamiento y comprensión de paradojas, resultado de la existencia de contradicciones en esos diferentes niveles. Esto, por consecuencia, abre un panorama complejo (que no complicado), desde donde los estudiantes comprendan e interactúen en su trans-realidad conformante de nuevos territorios. En ese sentido, la educación transdisciplinaria debe aspirar a relacionar por lo menos el saber con el hacer, desde una postura emocional y también sensible, espiritual, psicomotriz, moral, mercantil, etcétera, gracias a la dialogía, la recursividad y lo hologramático.

Hay que señalar que no es obligado el considerar todos los niveles anteriores, pero sí es recomendable trabajar por lo menos con dos. Por lo que todo programa educativo que integre diferentes niveles de realidad podrá ser considerado transdisciplinario. Y aquí se concibe que la transdisciplina ha sido un modo de generar conocimiento a lo largo de la historia del hombre y se presume que un ejemplo de ello es el *Vorkurs* propuesto por Itten, en la Bauhaus de Weimar.

3 La transdisciplinaria en el *Vorkurs* de la Bauhaus

Al inicio, Walter Gropius¹⁶ buscó con la Bauhaus la formación de un hombre nuevo, que pudiera aprender de la experiencia de los maestros de forma y aplicar ese conocimiento en los talleres con los maestros artesanos (si bien estos no tenían ninguna posibilidad de decisión sobre la formación de los estudiantes)¹⁷. Gropius dejó sentado en el Manifiesto de la Bauhaus, en Weimar, en abril de 1919, lo siguiente:

16) Walter Gropius fue el primer director de la Bauhaus, él provenía de una importante familia y trabajó con Peter Behrens en la AEG; dejó la dirección de esta escuela en 1928.

17) Al finalizar sus estudios el egresado de la Bauhaus obtenía el título de maestro, lo cual implicaba pasar primero por ser aprendiz y con el tiempo se alcanzaba el nivel de oficial, para continuar y terminar como maestro.

¡Formemos pues un nuevo gremio de artesanos sin las pretensiones clasistas que querían erigir una arrogante barrera entre artesanos artistas! Deseemos, proyectemos y creemos todos juntos la nueva estructura del futuro, en que todo constituirá un solo conjunto, arquitectura, plástica, pintura que un día se elevará hacia el cielo de las manos de un millón de artífices como símbolo cristalino de una nueva fe (Vega, s. f., p. 32).

Esta escuela, en su interés por conformar a ese hombre nuevo a través de relacionar al arte con las artes aplicadas, se estructuró bajo un orden medieval organizado en maestros, oficiales y aprendices. Es por lo que se diseñaron sus cursos en tres niveles y en un sentido comunal: uno para aprendices, otro para oficiales y el último para jóvenes maestros. El *Vorkurs*¹⁸, o curso preliminar de aprendices, primero duró seis meses y después se extendió a un año, su propósito fue desarrollar la creatividad de manera holística y al final seleccionar aquellos estudiantes que demostraran su capacidad para que pasaran a ser admitidos en uno de los talleres y concluir como oficial¹⁹.

El curso preliminar fue desarrollado en 1919 por el pintor y pedagogo de arte Johannes Itten. Gropius, reconociendo sus dotes de pedagogo, le dejó libertad de acción en los primeros semestres. Su cátedra daba forma al entonces apenas estructurado plan de estudios, y a partir del semestre de invierno de 1920-1921 se impuso una asistencia obligatoria (Droste, 2006, p. 16).

Se sabe de las desavenencias entre Itten y Gropius en relación con la orientación que cada uno buscaba para la Bauhaus, ya que el primero aspiraba a la formación del individuo bajo un desarrollo físico, emocional y expresivo, mientras que el segundo quería la integración de un artista-artesano

18) Cabe decir que este nivel fue considerado la esencia de la Bauhaus, así lo señala Reyner Banham, Otto Stelzer, entre otros.

19) Después se elegía un taller y el trabajo consideraba el “lenguaje universal del instituto” aprendido gracias a los profesores de la forma y su duración era de tres años, obteniendo al final un certificado de obrero especializado u oficial. Posteriormente se podía optar por el certificado de maestro en cursos y trabajo en talleres orientado a la construcción, durante un tiempo indefinido y que dependía de las habilidades de cada prospecto (Rainer, p. 68).

orientado a la industria. Esta tensión terminó con la salida de Itten en marzo de 1923²⁰.

Ahora bien, al considerar los tres axiomas de la transdisciplinariedad ya señalados y al revisar desde ellos al primer *Vorkurs* de la Bauhaus, se identifica lo siguiente:

1. Es evidente que Itten reconoció la existencia de diferentes tipos de percepción en los humanos, lo cual está en sintonía con el primer axioma de la transdisciplinariedad que reconoce la existencia de diferentes niveles de realidad. Con base en esto, se reconoce que son múltiples las evidencias que se encuentran, entre ellas se señala el favorecer el autoconocimiento de cada estudiante a través de considerar su subjetividad emocional, pero también la sensible, la intuitiva, la psicomotriz, la espiritual y ponerla en relación con una objetividad fundamentada en teorías formales que estudiaban, entre ellas, la del color en contraste y asociado al sonido en pro de una postura multidimensional.

El método de Itten en su curso preliminar proporcionó una formación integral en forma artística, artesanía y habilidades técnicas, y desde una preocupación social-humana, buscó que cada estudiante, ya sea como alumno o artista potencial, pudiera convertirse en un miembro responsable de la sociedad.

Su enseñanza entrenó todos los sentidos y habilidades intelectuales, por lo que, por igual, exigía mucho a los alumnos y profesores (Uwe Westphal, 1990, p. 40-41).

2. El fin del *Vorkurs* fue impulsar la fuerza creadora del estudiante gracias a su trabajo y mediante la relación sensación-norma y en ocasiones bajo una práctica automática, tampoco se debe olvidar que consideró también a la espiritualidad asociada con lo esotérico a través de prácticas de Mazdaznan. Esto sin duda se ubica en la idea transdisciplinaria de niveles de realidad y, así, su aprender-haciendo resultó una propuesta diferente y orientada hacia una educación pensada como un acto estimulante: para potenciar las fuerzas del individuo en dos ejes de acción creadora: vida-conocimiento y práctica-teoría.

20) En 1924 Josef Albers, estudiante de Itten, se hizo cargo del curso preliminar y posteriormente se encargó de él Lázlo Moholy-Nagy.

3. Respecto a la consideración de lógicas informales, cabe decir que cuando Itten desarrolló una Teoría General del Contraste definida por duplas de opuestos: áspero-liso, afilado-rombo, duro-blando, claro-oscuro (binarismo), así como los siete contrastes de color, lo cual complementó con el uso de círculos, triángulos y cuadrados asociados respectivamente con la fluidez, dinamicidad, serenidad, esto evidencia la inclusión de por lo menos un elemento tercero. Además, la intuición fue una dimensión humana que priorizó aunado a un razonamiento sobre el hacer, lo cual identifica dos ejes: intuición-saber-hacer y método-subjetividad-objetividad. Como se aprecia en esos ejes, surgen triadas cercanas a la idea del Tercero Incluido.

4. En cuanto a su método didáctico, consideraba tres prácticas fundamentales para el trabajo de sus estudiantes en sus clases: ser voceros de la naturaleza y la materia, el análisis de viejos maestros y las clases de desnudo. La subjetividad supuso el desarrollo de la expresión creadora libre, para la toma de consciencia de la sensibilidad artística; la objetividad para detectar la esencia y la contradicción de elementos. Esta condición está en clara relación con la inclusión de un tercer elemento.

5. El hecho de considerar diferentes niveles de realidad y la condición de plantear un alejamiento de solo lógicas formales en su modelo de enseñanza, implicó por consecuencia la emergencia de la complejidad. Esto se descubre al buscar el desarrollo de los estudiantes en sus múltiples percepciones y relacionadas con los diferentes niveles de realidad y sus distintas lógicas (principio dialógico). Esa postura relacional debía ser el detonante de experiencias que les hiciera formular preguntas y el deseo por encontrar las respuestas, más allá de lo establecido y en una dinámica de incorporar lo externo y exteriorizar lo interno, en una ruta de autoproducción y autoorganización (principio de recursividad). Así el estudiante se reconocería como parte de un todo y asumiría que el todo siempre es más que la suma de las partes, si bien el todo está inscrito en cada parte (principio hologramático).

Finalmente, por lo señalado se reconoce que el modelo de educación propuesto por Johannes Itten tiene grandes similitudes con lo que hoy se entiende por transdisciplinariedad. En ese sentido, este modelo puede considerarse como una propuesta avanzada para su época y eso explica el no haber sido comprendido por sus contemporáneos ni en épocas recientes. Lo buscado por Itten debe revisarse en clave transdisciplinaria, en tanto el aprendizaje aspirado se ubica dentro de lo simbólico e identificado gracias a diferentes prácticas: reflexivas, expresivas, espirituales, entre otras. Se infiere de lo dicho que la pedagogía y didáctica propuesta en el *Vorkurs* de Itten, concebido como un método para un curso preliminar, proporcionó una formación multidimensional en forma artística, artesanal y habilidades técnicas, desde una preocupación social-humana. Su enseñanza aspiraba a entrenar todos los sentidos y habilidades intelectuales en cada estudiante con la aspiración de que cada uno, ya sea como aprendiz o artista potencial, pudiera convertirse en un miembro responsable de la sociedad. Por consecuencia, se asume que el *Vorkurs* es un antecedente de la educación transdisciplinaria, y se considera que su experiencia puede ser útil para modelos formativos futuros.

Este texto ha recuperado datos biográficos puntuales de Johannes Itten, así como de las influencias que fueron detectadas y asociadas a la idea que sostuvo de una pedagogía y didáctica para el arte, sumado a las prácticas Mazdaznan que realizaba y que, en su conjunto, perfilaron al maestro que fascinó a Adolf Loos, Alma Mahler, Walter Gropius y a un número importante de estudiantes, pero que también decepcionó a otros más.

Una de sus aportaciones más significativas en la educación no solo fueron las teorías que sostuvo, también lo fue el *Vorkurs* que formuló para la Bauhaus, como aquí se ha descrito, el cual poco ha influido en la educación contemporánea del diseño, centrada más en lo industrial y en lo mercantil. Este curso preliminar fue relacionado con los axiomas transdisciplinarios y se argumentó acerca de una similitud de estos con los fundamentos del *Vorkurs*. Dicho lo anterior, se está en condiciones de aseverar

que se cumplió con el objetivo de este escrito, al identificar las características e influencias que posibilitaron la existencia del *Vorkurs*, para relacionar sus propósitos con los axiomas de la transdisciplinariedad, con base en la exposición de las influencias pedagógico-didácticas y las posturas espirituales de Itten.

En cuanto a la pregunta planteada al inicio que dice ¿por qué se puede considerar al *Vorkurs* relacionado con la educación transdisciplinaria que hoy se promueve?, se responde que ese programa quiso activar diferentes planos de realidad humanos, a partir de su modelo de enseñanza, por lo cual es coincidente con el axioma de niveles de realidad transdisciplinarios al relacionar las diferentes percepciones con los distintos niveles de realidad; de ese modo se vinculan subjetividad-objetividad-no resistencia²¹ para potenciar al individuo con nuevo conocimiento. También incorporó una lógica del Tercero Incluido, al asociar racionalidad-espiritualidad-psicomotricidad-sensibilidad-práctica y sintetizada en un modelo de observación-análisis-expresión sumado a un saber-hacer-consciente; todo ello detonó un plano de complejidad por su postura dialógica al ser relacional; recursiva gracias a los distintos ejercicios planteados que incorporaban lo externo y posibilitaban expresar lo interno en los estudiantes; hologramática, bajo la idea de contener cada persona un principio divino y por considerar la pluralidad en la unidad y viceversa, postura necesaria para que alcanzaran su plenitud.

Quizá el hallazgo más destacable es el recordar que la educación no debe olvidar su vínculo humano, ya que se trata de formar a personas en esa condición, pero este enfoque ha sido olvidado en detrimento de un modelo que enfatiza la producción-consumo de bienes y servicios. La transdisciplina es sobre todo una postura humanista y procura una concepción del hombre y de su contexto en esa misma tesitura.

Finalmente, se quiere hacer notar que, desde la experiencia del autor, se considera que la transdisciplinariedad no es consecuencia del nivel reflexivo de finales del siglo XX,

21 La "No resistencia" es una zona desconocida por el humano, a diferencia de lo conocido que conforma la zona de resistencia.

porque se está convencido que ha existido a lo largo de gran parte de la experiencia humana, si bien concebida y explicada de manera diferente por los grupos interesados por develar conocimientos. Este ejercicio relacional efectuado con el *Vorkurs* podría asumirse como un tipo de memoria que se recupera y actualiza en líneas y bifurcaciones temporales. Pero también es una pequeña muestra de muchas otras propuestas pasadas que esperan ser revisadas desde la clave transdisciplinaria.

Referencias

- Aguilera Klink, F. (2018). La Universidad: entre la irrelevancia, la mediocridad y la cretinización de alto nivel. *Rebelión*. 06-09-18. Consultado el 16 de octubre de 2019. <https://www.rebellion.org/noticia.php?id=246149>.
- Askart. (2019). Eugène Gilliard. Consultado el 07 de octubre de 2019. http://www.askart.com/artist/Eugene_Gilliard/11034759/Eugene_Gilliard.aspx.
- Cifali, M. (1992). *¿Freud pedagogo? Psicoanálisis y educación*. Siglo XXI.
- Droste, M. (2006). *La Bauhaus 1919-1933. Reforma y vanguardia*. Taschen.
- Hahn, P. (1988). *Experiment Bauhaus*. Bauhaus Archiv.
- Heiland, H. (1993). Friedrich Fröbel. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. UNESCO, vol. XXIII, no. 3-4. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/fröbels.PDF>.
- Institut für Auslandsbeziehungen. (1976). *Bauhaus*. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen.
- Itten, J. (s. f.). *Arte del color. Aproximación subjetiva y descripción objetiva del arte*. Editorial Bouret.
- Itten, J. (1975). *Design and form. The basic course at the Bauhaus. Revised edition*. Thames and Hudson.
- Itten, J. (1964). *Design and form. The basic course at the Bauhaus. With 197 monochrome plates*. Thames and Hudson.
- Mauleón Rodríguez, R. (2019a). La lógica de la transdisciplinariedad (TD). *Ecos de Transdisciplinariedad*. ICONOS, Instituto de Investigación en Comunicación y Cultura. 08-20-19. Consultado el 16 de octubre de 2019. <https://www.iconos.edu.mx/ecostd/la-logica-de-la-transdisciplinariedad-td/>.
- Mauleón Rodríguez, R. (2019b). El axioma epistemológico-complejo de la Transdisciplinariedad (TD). Primera parte. *Ecos de Transdisciplinariedad*. ICONOS, Instituto de Investigación en Comunicación y Cultura. 09-04-19. Consultado el 16 de octubre de 2019. <https://www.iconos.edu.mx/ecostd/la-logica-de-la-transdisciplinariedad-td>.
- Moore, Pádraic E. (2019). A mystic Milieu. Johannes Itten and Mazdaznan at Bauhaus Weimar. *Bauhaus Imaginista Journal*. Edition 1. s/f. Consultado el 09 de octubre de 2019. <http://www.bauhaus-imaginista.org/articles/2210/a-mystic-milieu>.
- Nicolescu, B. (2006). Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. 1ª Parte y 2ª Parte. *S Año VI. N° 31, Julio-Agosto*.
- Nicolescu, B. (2012). Stéphane Lupasco, le surréalisme et le subréalisme. *Topique*. No. 119. Pp. 35-44. <https://www.cairn.info/revue-topique-2012-2-page-35.htm#>.
- Nizon, P. (2019). Reporte sobre el Bauhütte de la educación artística. Tributo a Johannes Itten. *Entretejidos. Revista de Transdisciplina y Cultura Digital*. No. 11, Vol. 2.

01-10-19. Consultado el 07 de octubre de 2019. <http://entretejidos.iconos.edu.mx/thesite/reporte-sobre-el-bau-hutte-de-la-educacion-artistica/>.

- Ortiz, J. M. (2019). Historia del Arte Infantil. *Arte infantil*. Consultado el 07 de octubre de 2019. <https://blogarteinfantil.blogspot.com/2010/11/franz-cizek-reformador-de-educacion-del.html>.
- Rykwert, J. (1971). El lado oscuro de la Bauhaus. *Bauhaus*. Alberto Corazón.
- Seidler, F. y Schäfer, T. (2017). *Postwar & Contemporary*. Lot 3401-3520. 09-12-17. Catálogo. Pdf.
- Siebenbrodt, M. (2019). Bauhaus Weimar International. Visions and Projects 1919-1925. *Bauhaus Imaginista Journal*. Ed. 1. s/f. Consultado el 09 de octubre de 2019. <http://www.bauhaus-imaginista.org/articles/2241/bauhaus-weimar-international>.
- Stutterheim, K. y Bolbrinker, N. (s. f.). Bauhaus. El mito de la modernidad. Fundación Arquia. Documental. https://www.kollerauktionen.ch/kundenupload/m10/include/staticcontent/tinyupload/PDF/A183pdf_en/A183bizg_low_en.pdf.
- The Telegraph. (1999). Battle for the heart of the Bauhaus. *Culture*. 04-09-99. Consultado el 09 de octubre de 2019. <https://www.telegraph.co.uk/culture/4718321/Battle-for-the-heart-of-the-Bauhaus.html>.
- Uwe Westphal. (1990). *The Bauhaus*. Gallery Books.
- Wick, R. (1993). *La pedagogía de la Bauhaus*. Alianza Editorial.
- Wiehager, R. (2008). Antes y después del minimalismo (Adolf Hölzel, citado del catálogo *A. Hölzel und sein Kreis, Kunstverein Stuttgart 1961*, pág. 25.). *La forma mínima*. 29-11-08. Consultado el 30 de septiembre de 2019. http://manuelvelazqueztorres.blogspot.com/2008_11_23_archive.html.
- Whitford, F. (1991). *La Bauhaus*. Ediciones Destino.

*José Rafael Mauleón Rodríguez

Es licenciado en diseño gráfico egresado de la Escuela Nacional de Artes Plásticas, de la UNAM; es maestro en Artes Visuales con orientación en Comunicación y Diseño Gráfico por San Carlos, UNAM. Es doctor en Estudios Transdisciplinarios de la Cultura y la Comunicación, por ICONOS, Instituto de Investigación en Comunicación y Cultura. También es doctor en Diseño por la UAM-Azcapotzalco. Tiene una especialidad en Educación y obtuvo la medalla "Alfonso Caso" otorgada por la UNAM y medalla al Mérito Universitario por la UAM-Azcapotzalco. Fue director del Centro de Investigación, de la Asociación Nacional de Escuelas de Diseño Gráfico, A.C.



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.