

Sandra Valenzuela

Prácticas de educación visual

Manual inspirado en la didáctica de Mathias
Goeritz y el Taller Nómada



Visual Education Practices

A Manual Inspired by the Didactics of
Mathias Goeritz and the Taller Nómada

David Miranda

Prácticas de educación visual

Manual inspirado en la
didáctica de Mathias Goeritz
y el Taller Nómada

David Miranda

Sandra Valenzuela

* For English translation, tear pages and fold backwards.

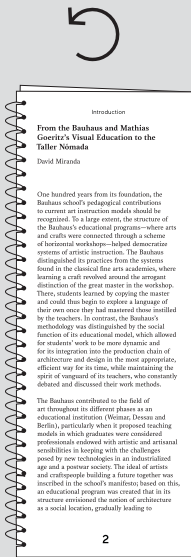
1. Tear upper page.



2. Open inner page.



3. Fold page backwards and tuck it back into the coil.



- 1 **Presentación**
De la Bauhaus y la educación visual de Mathias Goeritz al Taller Nómada
David Miranda

- 7 **Manual de ejercicios**
Ejercicios y evidencias de los talleres en Morelos, Jalisco y Ciudad de México
Reinterpretación de Sandra Valenzuela y David Miranda

- 37 **Ensayo**
La educación visual de Mathias Goeritz: Bauhaus, Moholy-Nagy y Kepes como antecedentes
Sandra Valenzuela

- 81 **Programa de la clase del Taller de educación visual (1956), ENA, UNAM**
Dr. Mathias Goeritz



De la Bauhaus y la educación visual de Mathias Goeritz al Taller Nómada

David Miranda

A cien años de la fundación de la Bauhaus es importante reconocer las aportaciones pedagógicas de esta escuela para los modelos de enseñanza de las artes de nuestro tiempo. La estructura de programas de educación —en donde se vinculan artes y oficios mediante un esquema de talleres horizontales— ayudó en buena medida a la democratización de los sistemas de enseñanza artística, diferenciando sus prácticas de los esquemas de las academias clásicas de bellas artes, donde la distinción arrogante del gran maestro en el taller era el eje para aprendizaje de un oficio. En ese esquema, el aprendizaje de los alumnos se lograba a través de copiar al maestro, y la consecuencia era que podrían empezar a explorar un lenguaje propio cuando hubiesen dominado aquellos impuestos por los docentes.

En contraste, la metodología de la Bauhaus se distinguió por la función social de su modelo educativo, que permitió dinamizar el trabajo de los estudiantes y su incorporación en la cadena productiva del campo de la arquitectura y el diseño de forma más eficiente y apegada a su época, sin descuidar el espíritu de vanguardia de sus profesores, que continuamente ponían en discusión y debate sus formas de trabajo.

En sus diferentes momentos como institución educativa (Weimar, Dessau y Berlín), la Bauhaus produjo aportes en el campo del arte, en particular cuando proponía modelos de enseñanza en los que se pensaba en los egresados como profesionales dotados de una sensibilidad artística y artesanal, acorde con los retos de las nuevas tecnologías en una era industrializada y en la sociedad de la posguerra. El ideal de que artistas y artesanos estuvieran juntos en la construcción del futuro estaba inscrito en el manifiesto escolar y, a partir de ello, se formó un programa educativo que contemplaba en su estructura la noción de arquitectura como emplazamiento social, que fue derivando en estudios preliminares de la forma y sus diferentes niveles de composición cromática y espacial. Dicha estructura estaba atravesada por el aprendizaje y dominio de la técnica de un oficio que le permitiría a los alumnos expresar sus ideas de manera eficiente y clara con respecto a un material y para un diseño, hasta llegar a la expresión más compleja de todo lo que significa habitar.

Algunos de los ideales heredados de la Bauhaus a otros proyectos de educación comprenden los siguientes paradigmas: ruptura con la estética tradicional y con los estilos preestablecidos; pensar la práctica creativa desde la relación entre función, forma y material; la búsqueda de una estrecha interrelación entre la arquitectura y el diseño con las ciencias aplicadas; el diseño y la adecuación de la vivienda a los recursos y necesidades humanas según su contexto y, como resultado final del ejercicio creativo, una efectiva planificación urbana.

Todo lo antes descrito formó un modelo de pensamiento que esbozó la idea de que el ejercicio de las artes aplicadas desde las nuevas tecnologías implicaba una función de reconstrucción y democratización de los productos artísticos, ya que el principal eje de la producción recaía en la manera en que la sociedad civil adoptaría, o no, los proyectos de los estudiantes como una alternativa en su vida diaria.

Ese ideal de prácticas aplicadas de arte y oficios para el diseño migraron a América después del cierre de la escuela, en 1933, debido a la amenaza del régimen nazi de cambiar la vocación de la escuela. Esto último, de manera paradójica, se convirtió en una de las causas de la ampliación del espectro de influencia del relato de la escuela frente a otros modelos educativos hasta nuestros días, al traducirse en una suerte de mistificación de su historia y maestros en otro continente y contexto económico. Maestros como Walter Gropius, Herbert Bayer, László Moholy-Nagy, Josef Albers, Hannes Meyer, Mies van der Rohe, entre otros, migraron y deambularon en territorio americano, incorporándose en la industria del desarrollo inmobiliario y, en algunos casos, en proyectos educativos. En el caso específico de México, es Hannes Meyer quien se instala en el país en 1938 por una invitación del presidente Lázaro Cárdenas, y empieza a trabajar en el Instituto Politécnico Nacional como profesor en la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura, donde dirigió los cursos de planificación y urbanismo; ésa sería una de las influencias más directas de la Bauhaus en la estructura académica del país, después de que Meyer fuera coordinador del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas, CAPFCE, donde editó la revista *Construyamos escuelas*, dejando la semilla de muchos principios de la función social de la arquitectura local.

Hannes Meyer regresa a Europa en 1949 y, ese mismo año, Mathias Goeritz llega a México por una invitación de la naciente Escuela de Arquitectura de Guadalajara, a través del ingeniero Ignacio Díaz Morales. A pesar de que Goeritz no estudió en la Bauhaus, asumió como influencia

propia principios teóricos de los profesores de dicha escuela como parte de su modelo educativo y constituyeron el eje fundamental de su cátedra. Ésa fue la respuesta a la pretensión de los convocantes jaliscienses de formar un equipo de maestros que reprodujera los fundamentos de la Bauhaus en Guadalajara. A lo largo de cuarenta años como docente en México, Mathias Goeritz integró principios filosóficos y didácticos de Paul Klee, Vasili Kandinsky, György Kepes, László Moholy-Nagy, Johannes Itten y Herbert Bayer en sus cursos de Educación visual y Diseño I y II; éste y el caso de Hannes Meyer confirman la inserción de valores pedagógicos singulares provenientes de una convicción de la función social desde la práctica creativa, que han marcado de manera contundente aspectos estructurales de los programas académicos de buena parte de las escuelas de arquitectura y diseño del país, aspecto que puede verificarse en su estructura curricular y en la manera en que se ha reproducido la etapa inicial de las Bauhaus a partir de la exploración de estudios preliminares de la forma y la autoexpresión.

Desde 2017, la maestra Sandra Valenzuela, como parte de sus estudios doctorales sobre Ciencias de la Educación en el DIE-CINVESTAV (Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación de Estudios Avanzados) y quien escribe este texto, desde la investigación como curador del Museo Experimental el Eco, llevamos a cabo entrevistas a personas que fueran alumnos de Mathias Goeritz y, en algunos casos, profesores adjuntos de sus clases, como los arquitectos Lilly Nieto Belmont y Guillermo Díaz Arellano; la investigación estuvo centrada en los ejercicios que propuso el artista durante sus cursos de Educación visual y Diseño básico y el resultado de esa investigación fue la reinterpretación de ejercicios de dicho curso en una serie de prácticas de taller que actualizaron los principios que Goeritz enseñó. El *Taller Nómada de Educación Visual* formó parte del programa público de la Cátedra Extraordinaria Mathias Goeritz promovida por el Museo Experimental el Eco de la UNAM. El taller tuvo lugar en las ciudades donde Goeritz impartió clases: Guadalajara,

Cuernavaca y Ciudad de México, y se llevaron a cabo diversas sesiones, dirigidas a estudiantes de Arquitectura, Arte y Diseño. Desde un enfoque teórico-práctico, este taller constituyó una plataforma de producción y reflexión conceptual de los recursos y estrategias del diseño, la arquitectura y el arte, enfocados en resolver problemas de lenguaje de diseño básico, educación visual y cuestiones de carácter urbano. El *Taller Nómada de Educación Visual* tuvo como sedes y asociados la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) en Cuernavaca, Morelos, la Facultad de Arquitectura de la UNAM, en la Ciudad de México, la Universidad de Guadalajara (UDG) y el Centro para la Cultura Arquitectónica y Urbana (CCAU) también en Jalisco. Los ejercicios del taller se basaron en el método inductivo descrito por Herbert Bayer, que consiste en desarrollar las capacidades del alumno: “De adentro hacia fuera”, creando conciencia de las cualidades de cada material y la función del objeto, es decir “de afuera hacia adentro”. En el Taller Nómada se buscó la expresión propia de los alumnos por medio de ejercicios con instrucciones claras, abordando conceptos universales de la imagen y paleta subjetiva del color, como lo propusiera Johannes Itten en sus ejercicios de contraste, aprendidos a su vez de Adolf Hölzel; y retomamos ejercicios de equilibrio y estructuras basados en las nociones de diseño de Josef Albers, todo ello mediado por un sentido de integración y empatía colectiva basada en el desarrollo emocional de los grupos que Mathias Goeritz propuso en el contexto mexicano y que marcó la vida profesional de sus alumnos, según pudimos rastrear en las entrevistas realizadas en este proceso.

Los aportes en el campo de la enseñanza de este linaje artístico, heredado a México por todos los personajes citados en esta reflexión, nos lleva a preguntarnos, en el momento actual, hacia dónde están enfocados los esfuerzos de las escuelas profesionales y en dónde está el espíritu social de las prácticas frente a la vorágine industrial del tiempo presente, para poder reconsiderar las enseñanzas de los modelos educativos mencionados, regresando sobre los pasos que ellos dieron,

pero desde otra intención —donde la eficiencia corporativa y el desarrollismo estén en segundo plano— y cómo eso podría aportar alternativas a los múltiples problemas de (re)construcción del espacio social y ambiental de nuestro presente. Esperamos que este manual sirva como una herramienta para profesores, mediadores, trabajadores sociales y líderes de grupo, que tengan la inquietud de construir comunidades empáticas de conocimiento, en aras de favorecer la imaginación y la creatividad como contrapeso a los embates de la sociedad de consumo.

Ejercicios y evidencias de los talleres en Morelos, Jalisco y Ciudad de México

Reinterpretación de Sandra Valenzuela
y David Miranda





Reinterpretación de los ejercicios de Johannes Itten en la Bauhaus y de un ejercicio que Mathias Goeritz realizó para los alumnos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, (UAEM).

B. Ejercicios de visualización

Reinterpretación de ejercicios de visualización y relajación, a partir de una entrevista efectuada en 2018 al arquitecto y alumno de Mathias Goeritz, Juan Álvaro Chávez Landa.

C. Ejercicios dirigidos y de posibilidad creadora

Reinterpretación de ejercicios dirigidos desde una premisa específica. Según describió Mathias Goeritz en el texto *La educación visual*, en la gaceta del Fondo de Cultura Económica en 1961, dichos ejercicios le permitían al estudiante gran libertad de soluciones a partir del uso de un material en específico, con el que se resolvía una premisa indicada, de forma individual y en grupo.

A. Ejercicios de relajación

A-01. Relajación a partir de contrastes de color complementarios

Contrastes complementarios:

- Naranja - azul
- Rojo - verde
- Violeta - amarillo

Los alumnos pueden realizar este ejercicio sentados o acostados en el piso.

Deben estar en una postura corporal cómoda y segura, en un lugar donde puedan relajar el cuerpo y cerrar los ojos.

Se deberá narrar al grupo las siguientes instrucciones:

- Cierra los ojos.
- Inhala en tres segundos y sostén la respiración otros tres segundos, y exhala.
- Visualiza tu silueta dentro del salón con la postura que tiene tu cuerpo.
- Inhala e imagina que tu cuerpo se relaja; al exhalar, imagina que exhalas la tensión.
- Relaja el cuerpo.
- Otra vez: inhala, y al hacerlo, imagina que tu silueta se empieza a llenar de color naranja.
- Sostén la respiración e imagina tu cuerpo todo cubierto de naranja.
- Al exhalar, imagina que emanas color azul.
- Volvemos a inhalar y vas a imaginar cómo aspiras y tu cuerpo se llena de color azul.
- Sostén la respiración y la imagen mental.
- Exhala y visualiza cómo emanas naranja.
- Vuelve a inhalar y siente cómo el aire entra y sale por tus fosas nasales.
- Exhala y siente cómo sale el aire, mientras imaginas tu silueta en el lugar donde estás.
- Vuelve a inhalar y visualiza que tu cuerpo se llena de color verde.
- Sostén la respiración imaginando todo tu cuerpo verde.



- Al exhalar, imagina que emanas rojo.
- Imagina cómo el aire rojo sale de tu cuerpo.
- Inhala e imagina que aspiras aire color rojo y tu cuerpo se llena de monocromo rojo.
- Sostén la respiración y la imagen.
- Al exhalar, imagina que expulsas verde.
- Otra vez inhala lentamente y siente cómo el aire entra por tus fosas nasales.
- Exhala lentamente y siente cómo el aire sale por tu nariz y toca tus fosas nasales.
- Ahora, repite las respiraciones anteriores con violeta y amarillo.
- Inhala e imagina que tu cuerpo se llena de color violeta.
- Imagina tu silueta cubierta de violeta.
- Sostén la respiración y la imagen en tu mente.
- Exhala, e imagina que tu exhalación es color amarillo dorado.
- Ahora inhala e imagina que tu silueta se llena de amarillo dorado.
- Sostén la respiración y conserva la imagen en tu mente.
- Al exhalar, siente cómo el aire sale por tu nariz, color violeta.
- Por último, vuelve a inhalar e imagina tu silueta y las de tus compañeros, que se llenan de alguno de los colores que hemos visualizado.

- Exhala y cambia el color de tu silueta y las de tus compañeros. Ahora la imagen es de una respiración colectiva.
- Repite la inhalación, pero ahora imagina otro color.
- Sostén la respiración y la imagen y, al exhalar, imagina que todos exhalan el mismo color.

Por último:

- Inhala y siente cómo todos respiran. Imagina cómo entra el aire por sus fosas nasales.
- Inhala... sostén la respiración tres segundos, y al exhalar, imagina cómo los demás sienten escapar el aire de su cuerpo.
- Sigue imaginando tu silueta y la de tus compañeros.
- Ahora, cuando escuches un sonido o aplauso, lentamente empieza a reincorporarte a la clase; despacio abre los ojos y empieza a mover tus extremidades.

Suena el aplauso o sonido y se espera a que todos se reincorporen.

A-02. Relajación base – profunda **Redes y de la cabeza a los pies**

Los alumnos están acostados en el piso, sentados en una silla o sentados en el piso, recargada la espalda contra la pared. Debe ser una postura cómoda y segura.

- Cierren los ojos.
- Inhalen (aproximadamente tres segundos), sostengan (aproximadamente tres segundos) y exhalen (tres segundos).
- Cuando inhalen, sientan cómo el aire entra por sus fosas nasales y cuando exhalen sientan el aire salir por su nariz y tocar sus fosas nasales.
- Inhalen y visualicen su silueta en el espacio, en la postura en la cual se encuentren. Exhalen.
- Imaginen que su silueta es de un solo color. Elijan un color que les guste.

- Vuelvan a inhalar e imaginen que por todo su cuerpo corre una red de raíces, y esa red es su sistema nervioso. Exhalen.
- Inhalen, imaginen que esa red de raíces que corre por todo su cuerpo es de otro color e imaginen cómo contrasta con el fondo de su silueta. Exhalen.
- Inhalen y visualicen su sistema nervioso compuesto por raíces que recorren su cuerpo. Mantengan la respiración y la imagen y, al exhalar, visualicen que también relaja su sistema de raíces y que ésta se extiende.
- Vuelvan a inhalar y visualizar este sistema de raíces que corre por todo su cuerpo y, al exhalar, sientan cómo el aire sale por su nariz y se relaja la red de raíces que es su sistema nervioso.
- Inhalen. Imaginen su silueta en la posición en la que se encuentren, de un color que les guste mucho. Imaginariamente, llenen su silueta de ese color. Exhalen.

Pueden terminar esta sección del ejercicio. Si deciden terminar, cuando escuchen un aplauso o un sonido, poco a poco van a empezar a reincorporarse al salón:

- Muevan poco a poco las extremidades, pónganse de lado (si están acostados) y abran lentamente los ojos.

También pueden seguir con la segunda parte de la relajación empezando por una serie de inhalaciones y exhalaciones para visualizar y relajar su cuerpo de la cabeza a los pies.

Segunda parte

La relajación comienza primero por visualizar la silueta y después por relajar las distintas partes del cuerpo, de la cabeza a los pies.

Vamos a hacer una serie de inhalaciones y exhalaciones.



- Cuando inhalen, visualicen su cráneo, exhalen e imaginen que su cráneo se relaja.
- Inhalen y al exhalar, relajen su frente, sus ojos, la nuca, los oídos.
- Inhalen e imaginen que relajan la nariz, pómulos, labios, boca. Al exhalar, los relajan.
- Inhalen y, al exhalar, visualicen que relajan su nuca y cuello.
- Inhalen y al exhalar sientan cómo toda su cabeza se relaja y se vuelve más ligera.
- Inhalen y visualicen sus vértebras y su cuello, y al exhalar imaginen que los relajan.
- Inhalen y ahora vamos a imaginar los hombros, los omóplatos, la clavícula. Al exhalar, los relajan.
- Inhalen y al exhalar relajen el pecho, el esternón.
- Inhalen y visualicen costillas, pulmones y la parte media del torso. Al exhalar, los relajan.
- Inhalen y visualicen brazos y codos. Al exhalar, los relajan.
- Inhalen y visualicen sus antebrazos. Al exhalar, los relajan.
- Inhalen y visualicen muñecas y palmas. Al exhalar, los relajan. Inhalen y visualicen las falanges de los dedos, al exhalar los relajan. Inhalen y visualicen su mano y cada dedo. Al exhalar, los relajan.

- Inhalen y visualicen los brazos y las manos. Al exhalar, imaginen que los relajan.
- Ahora vamos a imaginar el torso del cuerpo, la parte central. Inhalen y al exhalar, los relajan. Inhalen y visualicen la panza. Al exhalar, la relajan. Inhalen y visualicen el estómago con su intestino, riñones —que están en la parte trasera de la espalda media—. Exhalen y relájenlos. Inhalen y visualicen su silueta con todo lo que han relajado y, al exhalar, relajen más todo lo que ya estaba relajado.
- Inhalen y visualicen la cadera, el pubis; exhalen y los relajan. Inhalen y visualicen sus nalgas, los huesitos triangulares dentro de las nalgas llamados isquiones. Exhalen y los relajan. Inhalen e imaginen toda su cadera, exhalen y la relajan. Inhalen e imaginen el coxis, exhalen y lo relajan. Inhalen y visualicen su cadera y el hueso que entra en la cadera y va hacia la rodilla (el fémur), y al exhalar lo relajan.
- Inhalen, y visualicen sus cuádriceps que son los músculos de la parte frontal de los muslos, exhalen y los relajan. Inhalen, y visualicen los isquiotibiales, que son los músculos que van desde la cadera hasta la rodilla por la parte trasera de los muslos y al exhalar, los relajan.
- Inhalen y visualicen sus muslos; al exhalar relajen los muslos completos.
- Inhalen y visualicen las rodillas; al exhalar, las relajan.
- Inhalen y visualicen pantorrillas y espinillas, la parte inferior de las piernas.
- Exhalen y las relajan.
- Inhalen e imaginen muslos, rodillas y parte inferior de piernas. Al exhalar, imaginen que los relajan.
- Inhalen e imaginen el tobillo. Al exhalar, imaginen que lo relajan. Inhalan y van a imaginar el talón y al exhalar, lo relajan.
- Al inhalar imaginen el metatarso (la parte superior del pie entre el empeine y los dedos), y el arco del pie. Al exhalar, imaginen que lo relajan.
- Inhalen e imaginen las falanges de los dedos; el dedo gordo, luego el dedo medio

del pie, el siguiente y así hasta el dedo chiquito. Exhalen y relajen todos los dedos de los pies.

- Inhalen e imaginen todos los pies, con los dedos. Al exhalar, relájenlos.
- Ahora vuelvan a imaginar toda la silueta del cuerpo. Inhalen y retengan esa imagen mental. Al exhalar, relajen.
- Vuelvan a inhalar e imaginen la silueta del en el salón. Exhalen e imaginen que se relaja toda la silueta.
- Cuando escuchen un aplauso o un sonido, poco a poco van a empezar a reincorporarse al salón. Muevan poco a poco las extremidades, pónganse de lado (si están acostados) y abran lentamente los ojos.

Se oye sonido o aplauso.

A-03. Breve relajación de pie (para comenzar ejercicios)

Esta dinámica comienza con un ejercicio de respiración.

Los alumnos se encuentran de pie formando un círculo en el centro del salón.

Cierran los ojos y visualizan su postura. Las piernas están ligeramente abiertas al ancho de la cadera, flexionando ligeramente las rodillas. Su cuerpo se encuentra derecho, pero relajado.

Van a visualizar el aire que respiran como si fuera de un color.

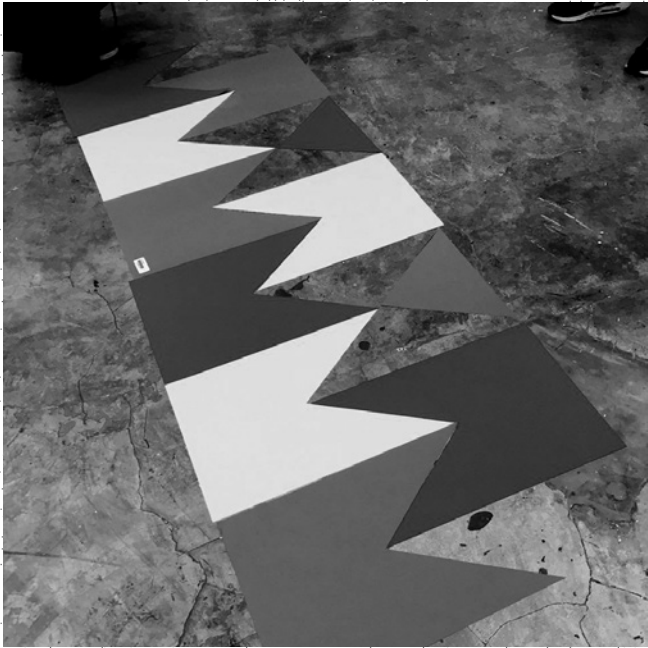
Cada que respiran, sienten como el aire entra y sale por sus fosas nasales.

Inhalan e imaginan que ese color entra a su cuerpo. Retienen el aire dos segundos.

Exhalen y visualizan cómo ese color sale de su cuerpo en una nube.

Repiten la respiración dos o tres veces más. Pueden cambiar el color que visualizan.

Abren los ojos, se reincorporan y se sientan en un círculo.



B. Ejercicios de visualización

B-01. Retícula de contrastes complementarios

En un papel cuadrado, dibuja una retícula de 8 x 8 cuadros.

Selecciona dos colores complementarios.

Rellena cada cuadro con cada uno de los dos colores de entre los cuales decidiste hacer el contraste. (Solicita a los estudiantes que exploren combinaciones de contrastes complementarios en la retícula).

Usa una combinación por cada retícula, es decir, sólo deben usarse dos colores en cada retícula. Pueden tener distintos niveles de saturación de cada color.

El resultado será una exploración de la noción de colores complementarios a partir de la creación de un patrón de mosaico.

B-02. Primavera - verano - otoño - invierno



El alumno hará las combinaciones de color que quiera, en una retícula cuadrada de 8 x 8 cuadros. Cada retícula debe obedecer a la idea de cada estación del año: primavera, verano, otoño e invierno. En total son cuatro retículas, una por cada estación.

A partir de ese ejercicio, cada alumno puede ver su identidad subjetiva relacionada con el color.

En la revisión, todos los alumnos ven los ejercicios de los demás y en grupo se discute si ven reflejada una relación entre la decisión cromática y la personalidad de cada alumno.



B-03. Viaje monocromo

Adaptación a partir de una narración del arquitecto Juan Álvaro Chávez Landa.

Los alumnos están acostados en el piso o sentados, recargando la espalda contra la pared. También pueden estar sentados en una silla si así lo prefieren. Cada quien puede elegir su lugar en el salón y postura, pero debe ser cómoda y segura para que puedan relajarse. Se recomienda que la cabeza no esté más abajo que los pies, para evitar que la sangre se vaya a la cabeza de los participantes. Tampoco se recomienda que se acuesten sobre una superficie elevada. Debe ser un lugar seguro para lograr relajarse.

Deben cerrar los ojos.

Se les pide a los alumnos que hagan una respiración profunda: inhalan en cuatro tiempos y exhalan en cuatro tiempos.

Los alumnos imaginan su salón de clases o el espacio donde se encuentren.

Imaginan un punto en el espacio de un color que les guste.

Visualizan que ese punto de color empieza a crecer, hasta parecer un sol, y que el espacio donde se encuentran se empieza a pintar de ese color. Imaginan su salón todo cubierto de ese color: el piso, el techo, las paredes, su silueta, la silueta de los compañeros, los pequeños objetos, las mesas y las sillas, todos están cubiertos por ese color monocromo.

Observan cómo la luz se refleja sobre estos objetos, imaginan cómo sus pertenencias ahora son todas de ese color, cómo la luz y cada material reflejan ese color de forma distinta.

Visualizan su cuerpo de ese color y sienten cómo el aire entra y sale por sus fosas nasales, cuando respiran.

Siguen imaginando todo el espacio con ellos mismos y sus compañeros de un mismo color, y ahora visualizan el pasillo exterior de ese color, los demás salones, los otros estudiantes que pasan por los pasillos. Ahora toda la escuela se empieza a cubrir de un solo color.

Sienten cómo, mientras respiran, el aire entra y sale por sus fosas nasales.

Imaginan toda la escuela de un solo color, los techos, los jardines, las plantas, e imaginan las calles del barrio donde se encuentra su escuela, todo cubierto por un color.

Imaginan las calles, los árboles, las mascotas, los camiones, y se concentran en visualizar los detalles de estos entornos, todos de un solo color.

Finalmente imaginan su ciudad cubierta toda de un color, los parques, el café que les gusta, las banquetas, las flores, las coladeras, los trolebuses, el metro, los camiones y los coches, todo del mismo color.

Mantienen esa imagen mental de su ciudad de un solo color y lentamente imaginan un recorrido de regreso al salón. Todo el recorrido es monocromo. Están en el transporte de un solo color, en el metro todo cubierto de ese color, las personas, el camión, el coche, la banqueta, todo.

Sienten cómo, mientras respiran, el aire entra y sale por sus fosas nasales. Lentamente visualizan la escuela, la puerta de un solo color, los pasillos, las escaleras, las paredes, hasta llegar a su salón, con sus compañeros, todo monocromo. Visualizan los detalles monocromos de su salón.

Poco a poco imaginan que un punto en el espacio se empieza a tragar el color, como un hoyo negro que devora el color monocromo hasta que su salón es otra vez de muchos colores. Sienten cómo, mientras respiran, el aire entra y sale por sus fosas nasales. Imaginan su salón y su cuerpo en el salón y al escuchar el sonido, lentamente empiezan a reincorporarse.

Nota: Según la entrevista con Juan Álvaro Chávez Landa, Goeritz narró todo un recorrido de la Ciudad de México a Cuernavaca que se pintaba de naranja. Hay otra anécdota de Javier Senosiain en la cual Goeritz continuamente mencionaba que quería pintar la colonia Doctores, en la Ciudad de México, de color magenta, para que no fuera tan fea. Durante las olimpiadas, el piso del estadio de Ciudad Universitaria era de franjas magenta con naranja. La fachada de la casa de Goeritz en Cuernavaca (circa 1970) estaba pintada de amarillo, la banqueta, de naranja, y la puerta de metal era negra.

B-04. Bach

Este ejercicio está basado en una narración del arquitecto Antonio Gallardo, alumno de Mathias Goeritz, así como en los ejercicios de los alumnos de Goeritz en Guadalajara, publicados en la revista *Arquitectura México*, número 101 (octubre de 1969).

Para este ejercicio, el maestro debe contar con un reproductor de sonido y la grabación de los *Conciertos de Brandeburgo* de Johann Sebastian Bach u otras piezas musicales de ese compositor.

Se pide a los alumnos que cierren los ojos y hagan tres respiraciones profundas, imaginando un recuadro blanco sobre fondo blanco. Inhalan y piensan en un recuadro y al exhalar, piensan en un recuadro blanco adentro de otro recuadro blanco.

Los alumnos pueden abrir los ojos o mantenerlos cerrados, pero deben escuchar los *Conciertos de Brandeburgo* o cualquier otra pieza de Bach. Sólo escuchar.

Después de escuchar la pieza musical, ahora deben traducir lo que escucharon en una representación bidimensional. Usarán tinta china de un solo color y trazarán una sola forma, que pueden repetir en distintas escalas, con la cual representarán la sensación que tuvieron con la música.



B-05. Visualización a partir de una forma geométrica

La dinámica empieza con un ejercicio de respiración durante el cual se visibilizan tres formas geométricas: el triángulo equilátero, el círculo y el cuadrado.

A cada forma se le asigna una posibilidad de color primario de pigmentos, que podría ser una de las siguientes:

- Triángulo - rojo
- Círculo - amarillo
- Cuadrado - azul

- Triángulo - amarillo
- Círculo - azul
- Cuadrado - rojo

- Triángulo - azul
- Círculo - rojo
- Cuadrado - amarillo

Al inhalar:

- Imaginan un triángulo en su mente, de uno de los tres colores.
- Sostienen el aire dos segundos y se concentran en la imagen.
- Exhalan y le cambian el color al triángulo.
- Inhalan e imaginan un círculo de uno de los tres colores.
- Sostienen el aire dos segundos y se concentran en la imagen.
- Exhalan y le cambian el color al círculo.
- Inhalan y visualizan un cuadrado de uno de los tres colores primarios de pigmento.
- Sostienen la respiración y se concentran en la imagen de ese color.
- Exhalan y le cambian el color al cuadrado.

B-06. Emociones: ¿qué es la ascensión?

El ejercicio empieza con la definición de la palabra por los alumnos.

Dialogan sobre asociaciones mentales, emocionales, sensoriales y racionales asociadas a la palabra ascensión.

- ¿Cómo se siente la palabra ascensión?

Posteriormente, realizan una composición de tamaño carta en la que, por medio de círculos, triángulos equiláteros y cuadrados, con la posibilidad de usar tres colores, representan la idea de ascensión.

Este ejercicio puede adaptarse a otros conceptos u emociones, por ejemplo:

- ¿Qué es la tristeza? ¿Qué es la alegría? ¿Qué es lo sublime? ¿Qué es lo espiritual? ¿Qué es la envidia? ¿Qué es la tranquilidad? ¿Qué es el estrés? ¿Qué es la relajación? ¿Qué es la ira? ¿Qué es el amor? ¿Qué es la empatía?

Sobre las palabras o emociones elegidas, se inicia cada ejercicio con una charla grupal sobre las asociaciones mentales, emocionales, sensoriales y racionales vinculadas a esa palabra.



C. Ejercicios dirigidos y de posibilidad creadora



C-01. Celosía

Adaptación a partir de un ejercicio narrado por el arquitecto Luis Solís Ávila.

Se necesita una cartulina en la pared o un pizarrón para ir anotando las ideas de los alumnos. Un voluntario escribe las ideas que van surgiendo a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué necesitan los cuerpos para vivir?

Los estudiantes empiezan a decir sus ideas sobre qué necesitan los cuerpos para vivir.

Cuando alguien diga oxígeno o aire para respirar, y después de escuchar las demás ideas, entonces se pregunta:

- ¿La arquitectura respira?, y de ser así ¿los edificios respiran?

- ¿Cómo respiran?

Se escuchan las respuestas de los estudiantes para explicar cómo la arquitectura respira o si no respira. Se les menciona la idea de celosía:

- ¿Saben lo que es una celosía?

Describen en equipo qué es una celosía.

Vamos a trabajar la idea de positivo y negativo a partir de la retícula, el fondo y la figura. Esta idea se relaciona con la imagen de una celosía.

- ¿Qué es una retícula?

Se escucha a los estudiantes dar sus ideas sobre lo que es una retícula. Se anotan las ideas en el pizarrón o en una cartulina donde todos puedan verlas.

- ¿Una retícula tiene que ser homogénea o puede tener variaciones?
- ¿Qué es una figura?
- ¿Qué es el fondo de una figura?
- ¿Cómo es que el fondo y la figura juegan en una retícula?
- ¿Cómo es que el fondo y la figura juegan en nuestra percepción?

A partir de las ideas que discutan los estudiantes, se va a trabajar el concepto de retícula y espacio positivo y negativo, de forma individual, con una hoja de papel tamaño carta.

El ejercicio es afín al concepto de celosía.

La instrucción es que los alumnos generen una retícula de papel, en una hoja tamaño carta y a partir de dobles.

Después de generar la retícula que les guste, van a pensar en espacios negativos y positivos dentro de ella.

A partir de la estructura de una retícula generada por medio de dobles en el papel, harán cortes con un navaja (*cutter* o *exacto*); van a

decidir qué partes de la retícula van a sustraer y cuáles van a dejar, es decir, la forma en que por medio de cortes pueden integrar el concepto de positivo y negativo a su papel.

Los estudiantes realizan sus retículas con cortes y después las montan sobre un papel de otro color que va de fondo, y las llevan a una mesa al centro, para que todos vean sus trabajos.



En la mesa observan las distintas soluciones que sus compañeros dieron al ejercicio.

Discuten sobre las que les parecen mejor logradas y explican por qué.

C-02. Celosía en grupo y de mayor tamaño

Una vez finalizado el ejercicio individual, los participantes cuentan del uno al cuatro para formar cuatro equipos. Cada alumno tiene

un número y con ese número se integra cada equipo. Los equipos eligen algunas celosías que les gustaron para que, a partir de ellas, opten por un diseño que realizarán entre todos los integrantes, de un tamaño más grande, en papel kraft o en cartulinas.

Se da suficiente tiempo para que, a partir de las celosías que hicieron, decidan el nuevo diseño y lo realicen en grande entre todos. Deben considerar que una cartulina o papel kraft es distinto a una hoja de papel. Cada material tiene cualidades propias y una escala diferente, lo cual implica variaciones en el resultado. Si un equipo termina antes que los otros, puede ayudarle a otro equipo.

Al final, cada equipo monta en la pared su ejercicio y entre todos discuten las distintas celosías, así como la propia dinámica del trabajo en equipo. ¿Cómo se organizaron? ¿Qué problemas surgieron? ¿Cómo lo resolvieron? ¿Hubo conflictos? ¿Cómo mejorarían el proceso si lo volvieran a hacer?





C-03. Ejercicio para el grupo **después del ejercicio de celosía o retícula**

Mosaico colectivo: ejercicio que aborda el concepto de módulo y patrón.

Este ejercicio es la continuación de una dinámica previa que aborda el concepto de positivo y negativo por medio de celosías de papel tamaño carta, que cada alumno realizó.

Después de haber generado el ejercicio de celosía a partir de una retícula y cortes, el siguiente es un ejercicio colectivo que se fundamenta en la idea de módulo.

Se le pide a cada estudiante que corte una hoja tamaño carta para obtener el cuadrado más grande en ese formato. Cada estudiante tiene un cuadrado de 21.6 x 21.6 cm aproximadamente. Se le pide al estudiante que haga un doblé y dos cortes sobre ese papel cuadrado para generar un módulo. Todos los estudiantes juntan su módulo al frente y,

mediante votaciones y negociaciones, eligen dos módulos para, entre todos, realizar una estructura monumental, compuesta con esos dos módulos, pero esta vez realizada en fieltro o cartulinas de color. Nosotros usamos dos colores para integrar contrastes. Cada módulo debe poder realizarse con un doblé y dos cortes.

Después de elegir los dos módulos que van a repetir varias veces, así como cuál será de cada color (en este caso se tienen dos colores), los estudiantes se organizan en dos equipos de manera que cada uno corte los módulos de un color.

Se promueve que los estudiantes se organicen de modo que puedan realizar el trabajo de la manera más fluida y cómoda. Si un equipo termina antes, le ayuda a otro equipo. Los estudiantes acomodan los módulos en el espacio que habían seleccionado para ese fin.

[Anécdota: en una ocasión, en Guadalajara, surgió un imprevisto. El día del ejercicio había un

aire muy fuerte, que levantaba los módulos de fieltro del piso. Los estudiantes tuvieron que improvisar una solución. Notaron que otros estudiantes, de escultura en piedra, tenían mucho material sobrante de pequeñas piedras blancas que podrían perderse visualmente con el color hueso de la tela. Lograron que su mosaico colectivo no se volara con el viento mediante una solución improvisada en la que recurrieron a elementos circundantes.]

Al final, se organiza un debate grupal donde los participantes comentan cómo se organizaron, qué dificultades tuvieron y qué cosas mejorarían si lo volvieran a hacer. Se les pregunta:

- ¿Cómo se pudieron comunicar en grupo?
- ¿De qué manera podría mejorar la comunicación colectiva?



C-04. Líneas y ritmo

Para este ejercicio se necesita que el docente, maestro o facilitador, cuente con un aparato para reproducir música y haya seleccionado dos pistas muy diferentes entre sí. Una puede ser más abstracta y tranquila y la otra, más melódica y rápida.

Un voluntario, de preferencia con letra legible y buena ortografía, anota en el pizarrón, sobre una cartulina o en un papel a la vista de todos,

de manera que todos los estudiantes puedan ver lo que escriban y digan otros estudiantes en el pizarrón. Lo que anota es la respuesta a las siguientes preguntas, que marcan el inicio del ejercicio:

- ¿Qué es una línea?
- ¿Qué tipos de línea conoces?

Los participantes anotan las distintas respuestas e ilustran los distintos tipos de líneas que los alumnos conocen.

Ahora bien, se le pregunta a los alumnos:

- ¿Qué es el ritmo?
- ¿Hay ritmo en las imágenes?

Anotan las distintas respuestas sobre la relación entre ritmo e imagen.

Posteriormente, comenzamos el siguiente paso del ejercicio:

Antes de cada ejercicio, cada alumno debe tener dos hojas de papel y uno o dos plumones al lado, para hacer la primera y la segunda versión del ejercicio.

Se le pide a los alumnos que se relajen sobre el piso o se sienten recargando su espalda contra la pared, cómodamente en una silla. Deben estar cómodos y seguros. Al lado de cada alumno, debe haber una hoja de papel tamaño carta y un plumón de cualquier color, a la mano.

Los alumnos cierran los ojos. Se les da la siguiente indicación:

- Escuchar un fragmento de una canción y visualizar con líneas lo que escuchan.

El maestro toca la canción o el fragmento de ésta. La repite durante dos o tres veces. Se le pide a los alumnos que abran los ojos y dibujen con líneas la canción en las hojas que tienen al lado.

Después, repiten el mismo ejercicio, pero con otra canción o melodía muy distinta, de manera que puedan representar contrastes a partir de un mismo formato.

Al final, en dos secciones, una por cada canción, se colocan los ejercicios de todos los alumnos para poder apreciarlos y conversar, en grupo, sobre las cualidades, similitudes y diferencias de sus dibujos.



C-05. A partir de nombres – exploración del concepto línea y movimiento

Con base en el ejercicio sobre los tipos de líneas y la música, cada alumno va a traducir a líneas la manera en que suena su nombre. Con esa representación del sonido de su nombre en cualidades de líneas, el alumno va a crear una coreografía en la que bailará la forma en que suena su nombre. Como si él mismo trazara líneas en el espacio. Cada alumno realiza una traducción del sonido de su nombre a movimientos corporales.

C-06. Tensión y equilibrio con papel

Este ejercicio aborda los conceptos de:

- Tensión – equilibrio

Para este ejercicio se necesitan hojas tamaño carta, un pizarrón o una cartulina para anotar las respuestas de los estudiantes.

Primero se formula la pregunta:

- ¿Qué es tensión?

Se anotan las ideas de los estudiantes. A partir de esas ideas, cada estudiante va a efectuar el siguiente ejercicio:

Con una hoja carta y por medio de dobleces, van a construir una estructura tridimensional que represente su idea de tensión.

Al finalizar, ponen los ejercicios en un lugar donde todos puedan verlos y los comentan.

Después van a preguntar:

- ¿Qué es equilibrio?

Se anotan las ideas de los estudiantes en el pizarrón o en una cartulina.

A partir de esas ideas, cada alumno, con una hoja carta y por medio de dobleces, va a representar su idea de equilibrio. También puede tomar en cuenta el contraste entre la idea de tensión y la de equilibrio.

Al final se reúnen todos los ejercicios del tema de la tensión y todos los ejercicios del tema de equilibrio.

Cada alumno elige un ejercicio que no sea el propio para hablar de cómo, por medio de éste, se puede comprender la tensión o el equilibrio.

C-07. Contraste de materiales

Los alumnos se encuentran sentados en círculo.

Se inicia la clase con las preguntas:

- ¿Qué es un contraste?
- ¿Cómo se genera contraste?
- ¿Existen contrastes táctiles?
- ¿Cómo son?

A partir de la idea de contraste sobre la que intercambiaron ideas y por medio de la combinación de dos materiales (pueden ser materiales de desecho o partes de materiales de reúso y para reciclar) deben realizar dos ejemplos de contrastes.

En un formato carta (cartón) realizarán un contraste táctil con dos materiales: es decir, una combinación de una textura con otra que, por su diferencia, generen algo.

Después de realizar los ejercicios, unos alumnos con los ojos cerrados deben "sentir" los ejercicios y, después de sentirlos, abrirán los ojos y los verán. Hablarán sobre la diferencia entre lo que imaginaron cuando tocaron sin ver y lo que vieron.

El ejercicio se cierra con la discusión sobre la relación entre tacto y vista, ojos y manos y la posibilidad de "tocar con los ojos".

Este ejercicio puede crecer para que los alumnos realicen tablas táctiles a partir de tres o más contrastes táctiles. La idea es experimentar las tablas táctiles con el tacto, con la imaginación y con la vista.

C-08. La torre de Babel

Ejercicio a partir de una narración del arquitecto Luis Solís Ávila y Javier Senosiain.

Ejercicio de tarea:

- ¿Qué es una torre?
- ¿Qué es una torre de Babel?
- ¿Cuál es la historia de la torre de Babel y qué problemática aborda?

A partir de la idea de torre de Babel, cada alumno va a participar en un ejercicio tridimensional en el que realizará una torre de Babel. No está permitido reproducir la típica torre representada en el cuadro de Brueghel el Viejo.

Al final, todos ven los ejercicios de todos y comentan los logros y las áreas oportunidad de cada ejercicio.

En este ejercicio se pueden adaptar espacios, estructuras y problemáticas relacionadas con el contexto al impartir el ejercicio o con intereses de los alumnos y sus entornos. Ejemplo: ¿qué es un parque? ¿Qué es un buen espacio público? ¿Qué es un huerto? ¿Qué es un espacio para convivir?



La educación visual de Mathias Goeritz: Bauhaus, Moholy-Nagy y Kepes como antecedentes

Sandra Valenzuela A.

El deseo de que el arte contribuyera a la regeneración social derivó de la preocupación de artistas del siglo XX que 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*, el grupo de Noviembre, las ideas de Peter Behrens sobre la función social del arte y la escuela *Vkhutemas*.

Para los propósitos de este texto, primero enfocado en el curso introductorio de la Bauhaus para después abordar su impacto 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. 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 utilizó en sus clases: el arte con función social o el arte como servicio, para finalmente describir los métodos que usó Goeritz en su clase.

Palabras clave: educación visual, México moderno, Diseño I y II, Bayer y Albers.



Mathias Goeritz¹ nació en Danzig, Alemania, y creció en Berlín, pero no estudió en la Staatliche Bauhaus, pues cuando se inauguró la escuela (1919) él tenía cuatro años.² Fue un artista que colaboró con diversos arquitectos mexicanos, creador de esculturas monumentales y famoso por popularizar el término “arquitectura emocional”. En México, adaptó la estructura del curso introductorio de la Bauhaus con el cual inauguró planes de estudio en cuatro instituciones de educación superior³ 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 o Plástica (superficie y volumen), también llamada Diseño I y II. Se relacionó con renombrados artistas directamente asociados con la Bauhaus, como Herbert Bayer, Anni y Josef Albers; con otros cercanos a integrantes de la Bauhaus, como Sheila 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, Ámsterdam, Jerusalén y otras ciudades.

Aunque la Bauhaus sólo funcionó entre 1919 y 1933, sigue teniendo influencia en la educación de las artes, el diseño y la arquitectura contemporáneas. En parte motivado por el ambiente de crisis y caos en Alemania después de la Primera Guerra Mundial, Walter Gropius, su fundador, proponía que la Bauhaus debía “evitar la rigidez; priorizar la creatividad y la libertad individual; pero con una estricta disciplina de estudio” (Gropius, 1919). Durante la etapa constructivista de la Bauhaus (1923-1928), László Moholy-Nagy consideró que, por el bien de la humanidad, debían hacerse las paces con la máquina (asesina de las trincheras), para lo cual se requería el

1 1915-1990, coautor de Las Torres de Satélite, El Espacio Escultórico, El Museo Experimental El Eco, etcétera.

2 Cuando la escuela cierra en 1933, tenía 18 años.

3 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 arquitectura en la Autónoma de Morelos (UAEM).

diálogo entre artistas y artesanos con métodos de producción industrial.

La Bauhaus innovó en cuanto a la enseñanza de las artes y el diseño con un curso propedéutico que cambió varias veces de nombre, el *Vorkurs*. Su estructura pedagógica fomentaba la experimentación y la autoexpresión a partir de elementos simples, como la línea, el punto, el volumen y el color, relacionados con la finalidad de generar algo complejo y desarrollar las habilidades del alumno mediante el conocimiento y manejo de materiales. Las líneas pedagógicas que vinculaban la formación del carácter con la educación visual, y la función social del arte con un diseño total se popularizaron con el *Vorkurs*. Goeritz adaptó esas ideas a México, donde fue parte de una difusión del arte como clave existencial, política y comercial. 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, sólo 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 currículo introductorio (Whitford, 1995, p. 167). Los estudiantes debían despojarse de prejuicios para explorar sus propias reacciones a la forma y al mundo circundante. Por medio del juego y de 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.

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, p. 2016), Wilson (1967) y Armytage (1952) plantean que el método de Friedrich Froebel influyó en la formación y enseñanza de artistas asociados con la Bauhaus, como Wassily Kandinsky y Johannes Itten. 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 en una nueva pedagogía que, siguiendo la premisa de obra de arte total, postulaba el edificio como utopía, 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 correspondientes a tres 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).

Según Herbert Bayer,⁴ lo que unía 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 escribió 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 y 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, el material y la función (Bayer, Gropius y Gropius, 1938). Según Bayer, la enseñanza teórica consistía en discusiones con el maestro de la forma sobre organizaciones, sistemas y psicología del color, relacionados con *Sobre lo espiritual en el arte* de Kandinsky, (Whitford, 1995, p. 95, y Droste y Friedewald, 2019, p. 64).

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

4 Alumno y maestro de la Bauhaus.

que les permitiera 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, etc., 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 que los alumnos podrían relacionar las obras (Lerner, 2005, p. 215). A partir de esos contrastes y sensaciones, Itten buscaba que los alumnos comprendieran conceptos universales para que desarrollaran propuestas personales (Wiedemeyer y Holländer, 2019).

Itten y Klee recurrían a “contrastos polares”, duplas intelectuales (grande-pequeño, largo-corto, ancho-estrecho, recto-curvo, 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 con su opuesto (Klee, 1953). Klee y Kandinsky (1947) proponían como elemento el punto, que generaba distintos tipos de líneas que 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, p. 74).

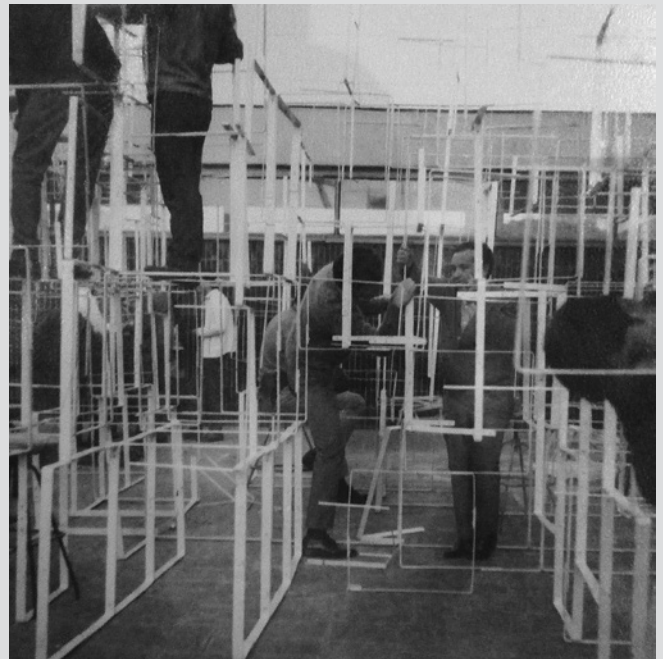
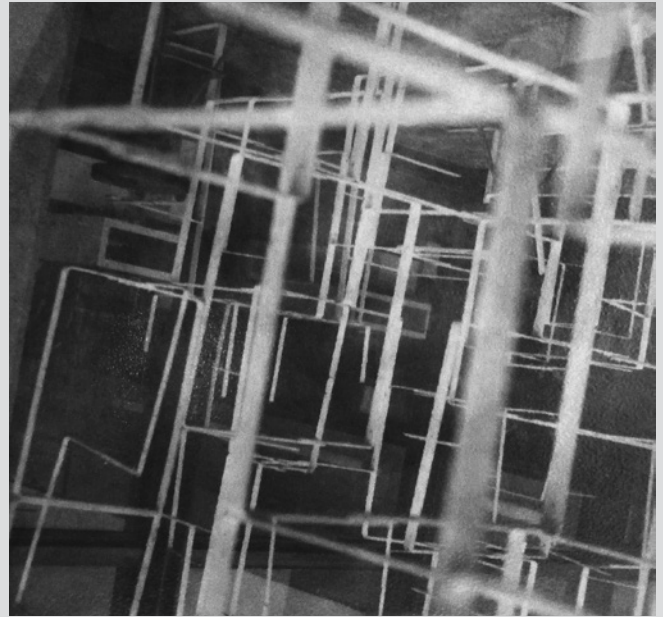
Kandinsky se enfocaba en explicar la relación entre las formas básicas, los colores primarios y las emociones (Kandinsky, 1947). El color se explicaba a partir de distintos sistemas y disciplinas: “Desde el punto de vista científico, el color podría dividirse en lo físico, químico, fisiológico y psicológico; la primera área se refiere a la

naturaleza del color, la segunda, a las circunstancias externas a la percepción y, la tercera, a los resultados en tanto circunstancia interna de la percepción. Las tres áreas son importantes e indispensables para el artista” (Whitford, 1995, p. 82). Según Kandinsky, el objetivo de la Bauhaus era unir áreas que antes se pensaban separadas.

Josef Albers enseñaba a los estudiantes el manejo simple y elemental de los materiales. El objetivo era que comprendieran sus cualidades, 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, en Black Mountain College, Albers desarrolló un método para “abrir los ojos” (Horowitz, 2006) y entrenar a los alumnos para que con ejercicios, usando papeles de color, comprendieran que éste es elusivo: debido a que nunca se perciben aislados, cada color cambia dependiendo de su interacción con otros. Esta idea la desarrolló en *Interaction of Color* (Albers, 1963).

Moholy-Nagy⁵ impartió clases en la Bauhaus de Weimar y Dessau, donde también editó libros. En 1928, a la salida de Gropius de la Bauhaus, también se fue de Dessau y abrió su estudio en Berlín. Por el ascenso del nazismo, se mudó a Ámsterdam y luego a Londres y, por recomendación de Gropius y Walter Paepcke, Moholy-Nagy abrió en Chicago la Nueva Bauhaus, aunque después de un año, en 1938, cerró por falta de fondos. En 1939 con ayuda financiera de Walter Paepcke, inauguró la Chicago School of Design que en 1944 se convirtió en el Institute of Design. Tres años después de su muerte, en 1949, el Institute of Design se incorporó al Illinois Institute of Technology (Engelbrecht, 2009; Moholy-Nagy, 1950). En su libro *The New Vision, from Material to Architecture* (1932), desarrolló un

5 László Moholy-Nagy fue un artista húngaro, maestro de la Bauhaus e innovador de la educación visual; realizó fotografía, cine, escultura cinética, foto *collage*, libros y exhibiciones, escenarios teatrales, asesorías a industriales, identidad de marca, etc. Murió en 1946, tres años antes de que Goeritz llegara como maestro a Guadalajara.



Taller de Educación visual de Mathias Goeritz, autor desconocido, ca. 1950-1953, ICC.

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).

Para el curso introductorio de la Bauhaus, Moholy-Nagy creía que alentar el pensamiento multidisciplinario ayudaba al mejoramiento colectivo, 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 humano podía desarrollar sus capacidades biológicas a partir de los sentidos, las emociones y la razón.

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 sólo 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, 1928 y 1932, citado en Whitford, 1995, p. 167).

En sus ejercicios, Moholy-Nagy pedía a sus alumnos que fabricaran tablas o composiciones 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 (Dussel, s/f). La idea de las tablas era que recopilaran diversas sensaciones a partir de las cualidades de cada material, y 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, p. 24). La relación entre el sentido táctil y la vista, la mano como vínculo con el mundo, fue importante para la obra y enseñanza de Moholy-Nagy y de Goeritz. Moholy-Nagy también propuso vincular las expresiones creativas, no sólo 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 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 equilibrado, mediante la sensibilización y la experimentación creativa, permite aspirar a “sentir lo que sabemos y saber lo que sentimos” (Moholy-Nagy, 1947, p. 11).

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 sólo debía obedecer a cuestiones materiales y tecnológicas, sino 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 sobre el mundo natural. Moholy-Nagy fue el

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

La relación entre el arte, el artista y las emociones fue uno de los ejes pedagógicos tanto de Moholy-Nagy como de Goeritz. Los dos libros del primero⁶ y *Language of Vision*, de Kepes, proponen que deben desarrollar los sentidos y la percepción para no 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* (1969) de Kepes. Las ideas de Moholy-Nagy fueron adaptadas en Estados Unidos por Gyorgy Kepes, con quien Goeritz tuvo correspondencia a finales de los sesenta y principios de los setenta.

En textos sobre planes de estudio donde Goeritz participó y escritos como *La educación visual* (Goeritz, 1961, 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.

Pero según Galetar (1977, p. 74), aunque Goeritz mencionaba a Moholy-Nagy como una inspiración, en realidad la base filosófica de su clase era Johannes Itten: como Itten, Goeritz usaba duplas de conceptos opuestos como objetividad-subjetividad, intuición-método, y también daba a los estudiantes tiempo suficiente para que pudieran terminar los ejercicios en casa. Las sesiones en la escuela normalmente no eran de realización, sino de presentación y análisis pero, a diferencia de Itten, Goeritz no les enseñaba obras de grandes maestros, sino que enfatizaba el aprendizaje de la forma y la composición a partir del uso y la combinación de formas elementales (círculo,

6 Se refiere a *The New Vision*, de 1932, y *Vision in Motion* (1947), de Moholy-Nagy.

triángulo, cuadrado). Esa comprensión de la forma debía equilibrarse con el entendimiento y la sensibilidad hacia la materia, por medio de una comprensión esencial de los materiales, lo cual era una aproximación didáctica cercana a Josef Albers (Horowitz y Danilowitz, 2006). También había ejercicios con términos como energía o transparencia, en que los estudiantes debían expresar esos conceptos de forma visual con el uso de ciertos materiales.

Como Itten, Goeritz buscaba desarrollar la personalidad creativa del estudiante y, según las entrevistas con sus alumnos, proponía dinámicas planteando conceptos universales, a veces, a partir de opuestos (contrastes polares), con instrucciones de realizar ejercicios que vincularan un concepto con un material y problemas específicos. No solamente entrenar artistas, sino desarrollar el talento humano para un ser integral: el diseño de las formas y del ser se integraban (Çelik Alexander, 2017, p. 186). En entrevista, Lilly Nieto Belmont⁷ (entrevista a Lilly Nieto Belmont, 27 de enero, 2017) 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). Al igual que Itten, Goeritz consideraba a la espiritualidad una de las emociones más elevadas. Su relación con la ética y la moral en el arte la abordó en textos como *Arte y arquitectura* (1969), donde escribe que el fundamento de las grandes construcciones del pasado era la espiritualidad y, en consecuencia, se creaban catedrales y pirámides grandiosas.

De acuerdo con Luis Porter Galetar, inspirado por el legado de Moholy-Nagy pero al mismo tiempo basado en la realidad mexicana —ante la que adaptó su metodología— Goeritz "añadió el elemento filosófico, ético, no en forma teórica sino en la dimensión humana y social que constituye una constante en su obra" (Galetar, 1997, p. 70). Una de las características que vinculan la educación visual de Goeritz con el lenguaje de la

7 Lilly Nieto fue coordinadora de la clase de Diseño 1 y 2, de Mathias Goeritz en la UNAM entre 1968 y 1990.

visión de Kepes y la nueva perspectiva de Moholy-Nagy es que los tres artistas pensaban que el arte podía contribuir a un mundo mejor. Vía Kepes, Goeritz adaptó las ideas de Moholy-Nagy y de la Bauhaus al contexto mexicano. 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).

La bibliografía del plan de estudios de 1967, de la clase de Diseño básico I y II que impartió Goeritz en la Escuela Nacional de Arquitectura de la UNAM (ENA, 1967), incluye los libros *The New Vision* y *Vision in Motion*, de Moholy-Nagy, y *Language of Vision*, de Kepes. Sobre la relación entre Goeritz y Sibyl Moholy-Nagy,⁸ en una carta de Carlos Raúl Villanueva (Correspondencia, 1970, ICC, V164), 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".⁹

Moholy-Nagy, Albers, Bayer, 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 mediante el desarrollo de sus distintos potenciales y promover una visión integral del ser. Estaban en contra de la idea del arte por el arte,¹⁰ que propiciaba el aislamiento del arte respecto de la sociedad y su conversión en un objeto de lujo para las élites. Los tres creían que el arte debía responder a problemas de su época (Findeli, 1990).

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

9 Archivo Cabañas, Correspondencia 1970-1978 V-164, ICC.

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 que llegó a Kepes por Moholy-Nagy. Durante la segunda mitad del siglo XX, Kepes continuó la idea de que la visión es nuestra respuesta creativa al mundo y una herramienta clave para el proceso creativo. Para él, la percepción de una imagen era participar en un proceso formativo, pues nuestras experiencias visuales se forman a partir del mundo en torno nuestro (Kepes, 1965).

Juan Álvaro Chávez Landa (entrevista a Juan Álvaro Chávez Landa, 8 de marzo de 2018), alumno de Goeritz en Arquitectura de la Universidad 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 la ciudad de Chicago de posibles ataques de guerra. Fue por esa razón que Kepes inició un curso sobre camuflaje que se impartió del 16 de septiembre de 1942 al 13 de enero de 1943, con setenta estudiantes, y su éxito detonó conflictos con Moholy-Nagy, ocasionando que Kepes dejara la School of Design

10 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, opuesto a 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.

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 un mentor importante para Kepes (Engelbrecht, 2009, pp. 598, 601).

En el Archivo del Instituto Cultural Cabañas existen cartas de Kepes dirigidas a Goeritz: en la primera, del 11 de mayo de 1967, Kepes (1967) menciona una invitación que Goeritz había rechazado por otras obligaciones; y en la segunda, del 9 de febrero de 1972, Kepes le agradeció a Goeritz el envío del número de la revista *Arquitectura* dedicado a su obra y le propuso 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”. (Kepes, Correspondencia, 1972, ICC, K77)

En 1967, los alumnos de arquitectura de la UNAM de primer año, gracias a las gestiones de Goeritz y otros maestros, asistieron a la Exposición Mundial de Montreal de 1967 y, en el viaje de regreso, visitaron Boston y Nueva York (entrevista a Luis Solís Ávila, 13 de julio, 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.

Precisamente la tarea, tanto del arquitecto como del artista contemporáneo, es tratar de espiritualizar su época, o sea, ayudar a encontrar aquella moral, colocando así los cimientos de un arte mayor para el futuro (Goeritz en Cuahonte, 2015, p. 81).

Kepes invitó a Goeritz a colaborar en el Center for Advanced Visual Studies, CAVS,¹¹ del MIT, para su apertura en 1967, pero por sus compromisos en la gestión de la *Ruta de la Amistad*, Goeritz rechazó la invitación y le escribió lo siguiente:¹²

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” y “Reshaping our environment”, pienso que yo 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 de 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 entre los artistas y a veces me atacan duramente. (Goeritz, 1967, AAA, Kepes Collection, B3.21).

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

11 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.

12 Original en inglés, traducción propia.

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 en libertad 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. AAA, Kepes Collection, B3.21).

En el CAVS, Kepes 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. Con esa perspectiva, Kepes creó compilaciones temáticas, donde participaron 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 plataformas de información con artistas que pensaban de manera 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 Sybyl 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 en el taller de luz y color, y en el de fundamentos de la visión, tenían sus puntos focales

no sólo en expandir el rango de sensibilidades visuales, sino en familiarizar a los estudiantes con las leyes estructurales de experiencias plásticas. Siempre traté de referir éstas a sus significados sociales.

Como puedes ver, las diferencias sólo son de énfasis, y podrás discernirlas 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” (Gyorgy Kepes a Sybyl Moholy-Nagy, 1948. AAA, Kepes Collection, B4.44).

En *Education of Vision*, un libro que según Lilly Nieto (entrevista a Lilly Nieto Belmont, 4 de mayo de 2017) fue 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 disciplinas a partir de conceptos universales. La serie de libros *Vision + Value* se tradujo como *La percepción visual y el hombre contemporáneo* y, aunque consistía de 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 en todo el mundo, y también se editaron en Estados Unidos, Francia, Japón, Hungría, Argentina, etcétera. Según entrevistas con alumnos de Goeritz que estudiaron con él a finales de los años sesenta (entrevista a Luis Solís Ávila, 13 de julio, 2017; entrevista a Javier Senosiain, 23 de junio, 2017; entrevista a Lourdes García, 6 de junio, 2018), todos tuvieron esos libros. Goeritz escribió un párrafo para el folleto de promoción de Organización Editorial Novaro, donde compartió espacio con Herbert Read, historiador del arte (defensor del legado de Moholy-Nagy) que promovió la capacidad de la educación artística para desarrollar una personalidad 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, p. 217). Consideraba que las compilaciones de Kepes eran 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. Matthias Goeritz. (Goeritz, AAA, Kepes Collection, B10.10)¹³

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.

Del 8 al 10 de julio de 1970, Gyorgy Kepes impartió las conferencias "New Creative Objectives", "Language of Vision" y "Light in Art", por invitación de la División de Estudios Superiores de la ENA, UNAM. Antonio Peyri, jefe del Departamento de Diseño Arquitectónico de la Escuela Nacional de Arquitectura (ENA), le dio a Kepes completa libertad en el tema y número de conferencias. Sin embargo, debido a su ocupada agenda, las fechas cambiaron varias veces

13 Material promocional para la edición mexicana de las compilaciones *Vision + Value series*, de Gyorgy Kepes organización editorial Navarro, S.A. Kepes Collection, Smithsonian Archives of American Art, Printed Material / Brochures for Publications B10 F10.

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 también estuvo mediada por el AIHS, donde Goeritz, por mediación de Herbert Bayer, fue artista invitado durante los veranos de 1970, 1971 y 1972 (Cuahonte, 2015, p. 161; Rodríguez Prampolini, 1975). Desde la organización de la *Ruta de la Amistad* (1966-1968) hasta la muerte de Herbert Bayer (1985), Bayer y Goeritz fueron muy buenos amigos y colaboraron en distintas ocasiones: conferencias, seminarios, diseños, esculturas, obras de arte y recomendaciones. La correspondencia entre Lance Wyman y Goeritz está llena de referencias a la casa de Herbert y Joella Bayer, derivadas de las visitas realizadas por Goeritz. Las tres familias convivieron y colaboraron en varias ocasiones.

Arquitectura México, sobre Gyorgy Kepes y el CAVS

El número 105 de *Arquitectura México* —revista de Mario Pani donde Goeritz era editor de la sección de arte— se dedicó a Gyorgy Kepes y el CAVS, del MIT.

En la editorial, Goeritz escribe lo siguiente:

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).

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 tener la capacidad 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 en 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 se llama a los artistas 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 un diálogo creativo entre artistas y científicos: dos aspectos esenciales de la vida.

Obsesión por la luz

Uno de los principales temas que compartían Moholy-Nagy, Kepes y Goeritz era su obsesión por la luz como material, lo 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 diseñando 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 de realizar arte como servicio, utilizando la luz como material plástico. En la “Editorial” (1971) que dedica a Kepes, lo describe así:

[...] 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*, Goeritz dio una entrevista a Marian L. Gore para la serie de radio “Art Scene” en la estación de radio de Ciudad Universitaria (entrevista con Mathias Goeritz para las “Art Scene” Radio series, 1 de septiembre 1964. AAA, 12289). Habló sobre la relación entre el arte y la sociedad, y opinaba 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 se llamaría Diseño, como con “características artísticas”, aunque no iba dirigida a formar artistas (entrevista con Mathias Goeritz para las “Art Scene” Radio series, 1 de septiembre 1964. AAA, 1228). 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*,¹⁵ Mon-

13 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* (1960-1965), vitrales de La Catedral Metropolitana, Sinagoga de Polanco realizada con Serur, entre otros.

15 *De Stijl* (estilo en holandés) es el nombre de la revista dedicada a las artes plásticas, fundada por Piet Mondrian y Theo van Doesburg, y es también el nombre del movimiento artístico cuyo objetivo era el arte total.

drian 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" (entrevista con Mathias Goeritz para las "Art Scene" Radio series, 1 de septiembre 1964. AAA, 1228). La idea central de la afinidad de Goeritz con *La nueva visión*, de Moholy-Nagy, se resume en su texto *El arte es un servicio*, de 1964 (Cuahonte, 2015, p. 73). 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 Prampolini¹⁶ y Goeritz 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 la prensa y en las advertencias de la sección de "Arte" de la revista *Arquitectura México* su posición fue clara en contra de 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

16 Amiga de Goeritz desde que se conocieron en las Cuevas de Altamira, en Santander, España. Rodríguez Prampolini, aparte de ser una importante académica en el Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM, fue la segunda esposa de Goeritz y tuvieron un hijo.

espiritualidad y menos sobre la belleza en la integración plástica. Goeritz atacó la cultura del individualismo y narcicismo en la producción artística; es decir, al artista genio como emblema. Esas críticas fueron enunciadas en *Arquitectura México* y en varios manifiestos.

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, acabó 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 (Rodríguez Prampolini, en Cuahonte, 2015, pp. 15-17).

El arte como servicio postula un arte con función, útil, que refleje y solucione necesidades propias de su tiempo. En 1963, en su texto *Advertencia*, 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 europeas de la actualidad. Éstas 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 (Goeritz, 1963, en Cuahonte, 2015, p. 243).

Presenta a Moholy-Nagy como ejemplo de ese creador que está tratando de promover: "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, 1963, en Cuahon-te, 2015, p. 243-244).

Color

Como los maestros de la Bauhaus antes que él, Goeritz vinculó los colores con emociones, sensaciones o como un concepto en sí mismo; por ejemplo, si toda la clase era sobre el color azul o el dorado, hablaba de todas las cosas azules o doradas y cómo se asociaba el color a contextos específicos y emociones concretas. De esa manera, los estudiantes podían comprender mejor, pues se enfocaba en todo lo que tenían alrededor y sus contextos específicos. Les hablaba de un color, sus usos cotidianos y la relación funcional de éstos: colores más llamativos con la finalidad de que se vieran, o los más frescos para la ropa, o si un color generaba ciertas sensaciones en la vida diaria.

Álvaro Chávez Landa (entrevista a Juan Álvaro Chávez Landa, 8 de marzo, 2018) describe que Goeritz dedicó toda una clase a hablar de un solo color en una especie de prosa libre; habló de concepciones metafóricas llevadas a la arquitectura, relacionándolas con cosas cotidianas y específicas de ese color.

Por ejemplo, le fascinaba el color de las buganvillas, y promovía que sus alumnos explotaran y usaran sus cualidades cromáticas. Goeritz decía que, si pudiera, pintaría la Ciudad de México de rosa mexicano.¹⁷ Es probable que, a partir de ese deseo, estructurara un ejercicio que impresionó mucho a Chávez Landa, en el que los alumnos tenían que cerrar los ojos y Goeritz narraba su trayecto de la Ciudad de México a Cuernavaca,

17 Hay anécdotas en las entrevistas a Senosiain y Solís Ávila donde, en vez de rosa mexicano, mencionaba el color naranja. Cabe destacar que el piso del estadio universitario durante las olimpiadas de 1968 consistió en líneas color naranja con líneas magenta.



Mathias Goeritz con los Albers, febrero de 1967, The Josef and Anni Albers Foundation. © Jon Naar.

donde todo se había pintado de rosa. Detallaba cómo cada cosa desde la carretera se veía de un rosa monocromo: Cuernavaca pintado de rosa; las personas vestidas de rosa; árboles y el pasto, rosa; espectaculares y tiendas que todos conocían, rosa; el salón de la clase, rosa. Goeritz “les taladró el cerebro hasta adentro” (entrevista a Juan Álvaro Chávez Landa, 8 de marzo 2018) con el color rosa y, después de imaginar aquella narración de monocromo, todos se tomaban diez minutos con los ojos cerrados para volver a imaginar el recorrido y cómo se veía todo de ese color, repasaban mentalmente lo que habían imaginado y cuando Goeritz se los indicaba, abrían los ojos y tenían que hacer una narrativa de tres cuartillas sobre su experiencia imaginándose el recorrido de la narración. Ese ejercicio dejó un efecto marcado en Chávez Landa, pues después de imaginarlo todo rosa, al abrir los ojos en un mundo multicolor, empezó a ver los defectos a su alrededor, haciéndose más consciente de las estructuras y sus cualidades, los planos, las curvas y los defectos de la propia escuela por la falta de mantenimiento.

Según Luis Solís Ávila, era a partir del color que los alumnos empezaron a entender la importancia de las emociones en la clase de Diseño básico (Solís, 2006, p. 5). Como Gertrud Grunow,

Klee y Kandinsky¹⁸ en sus clases, Goeritz planteaba que la arquitectura compartía varios atributos con la música como ritmo, secuencia y armonía; usaba los sentimientos que la música producía como catalizadores de conceptos universales y, por medio de tablas en las que vinculaba cada color con una emoción, fomentaba la comprensión subjetiva del color entre sus estudiantes (entrevista a Luis Solís Ávila, 13 de julio, 2017).

En *La educación visual* (1961), Goeritz escribe que después de desarrollar la confianza en el alumno, hacían ejercicios con temas y materiales específicos, es decir, lineamientos más acotados y con límite de tiempo:

La disciplina exige que la creación esté sujeta a convenciones. Se trata de buscar las posibilidades en el tema y en el material. Al tema se le ponen condiciones en la interpretación, con materiales definidos. Los ejercicios que conducen a este fin están sujetos, generalmente a límites de tiempo para su realización (Cuahonte, 2015, p. 71).

Algunos ejercicios para conocer los materiales —que menciona Luis Solís Ávila— eran muy sencillos; ejercicios de 20 minutos que Goeritz llamaba “ejercicios sin error, pues siguiendo las instrucciones sobre un material específico como el papel, quedaban unas texturas con cualidades muy estéticas.” (entrevista a Luis Solís Ávila, 13 de julio, 2017).

Estructura de la clase

De acuerdo con Javier Senosiain (entrevista a Javier Senosiain, 23 de junio, 2017), la clase de Diseño I se estructuraba a partir de ejercicios relacionados con el aspecto plano y, en el segundo semestre, Diseño II, veían temas relacionados

18 Klee era buen violinista formado en una familia de músicos y Kandinsky tenía la capacidad de sinestesia. Grunow fue una educadora pionera en vincular a los colores con sonidos, emociones y movimiento a partir de su clase “Teoría de la armonía” en la Bauhaus de Weimar.

con el volumen. El objetivo de la clase era, primero, la cuestión gráfica y de diseño industrial y, luego, la escultura y el volumen. Durante el primer semestre, los ejercicios eran sobre proporción, armonía y ritmo, temas vinculados a las compilaciones de Kepes. Javier Senosiain, comentó que en la arquitectura es importante el funcionamiento del material, pero también el psicológico, de ahí la importancia de la emoción y, por eso, la arquitectura emocional de Goeritz (entrevista a Javier Senosiain, 23 de junio, 2017).

En *La educación visual*, Goeritz (1961) describe cómo implementaba el método de Moholy-Nagy para que los alumnos abordaran problemas de diseño desde distintas perspectivas:

La aplicación de temas de composición arquitectónica se realiza después de una amplia discusión del tema entre alumnos, maestros, arquitectos y colaboradores de distintas disciplinas (médico, psiquiatra, pintor, etc.) para visualizar el problema desde los diferentes puntos de vista: conjunto, unidad, estructura, composición (Cuahonte, 2015, p. 71).

En palabras de Goeritz, la Educación visual “abarca todas las ramas, desde las teóricas basadas en la filosofía y la historia de la estética, hasta la práctica del uso de los materiales más diversos y su aplicación técnica” (Goeritz en Cuahonte, 2015, p. 70). La finalidad de esta clase era ampliar y formar la mirada del estudiante con el fin de fomentar su “poder creativo” y capacidad de observación. Según fray Gabriel Chávez de la Mora, con Goeritz aprendió “la libertad de expresión y la creatividad”; y los estimulaba para que entendieran “que todo es diseñable” (Méndez-Gallardo, 2014, p. 42), de manera que promovía que la creatividad se relacionara con todo.

Goeritz retomó el método de formación “de adentro hacia fuera”,¹⁹ en tanto que el alumno debía “verse obligado a imaginar sin el auxilio

19 Según Clemens (1975) el origen de esto es Froebel.

de experiencias ajenas a él, sin textos o revistas, etc.” (Goeritz en Cuahonte, 2015, p. 71); también llevaba esos conceptos generales a cosas concretas y cotidianas. Por ejemplo, preguntaba: “¿Qué es el equilibrio? Y, a partir de preguntas como ésta, enunciaba las instrucciones de los ejercicios. Nieto Belmont comenta que Goeritz evitaba predeterminar las cualidades de los ejercicios de los alumnos, por lo que no les mostraba referencias previas de autores, las cuales mostraba, como otras soluciones, después de que hubieran resuelto el ejercicio (entrevista a Juan Álvaro Chávez Landa, 8 de marzo, 2018; entrevista a Lilly Nieto Belmont, 27 de enero, 2017). Según Goeritz (1961), el objetivo de la clase era:

La formación y ampliación de la visión del estudiante con base en experiencias que desarrollan su inventiva espontánea, para volverlo observador o imaginativo, se trataba de descubrir los medios de expresión que fueran apropiados a sus posibilidades intelectuales y emotivas, las cuales, una vez puestas en actividad, le darían una sincera valoración de su poder creativo (Goeritz en Cuahonte, 2015, p. 71).

Antonio Gallardo²⁰ (2 de diciembre, 2016) contó que Goeritz usaba la música como herramienta: por ejemplo, en una ocasión los puso a escuchar los *Conciertos de Brandeburgo*, de Bach, durante toda la clase. Nadie podía hacer otra cosa más que escuchar y, una vez que habían finalizado, instruyó a los alumnos para que, a partir de los sentimientos que les habían generado los conciertos, realizaran varios bocetos para sintetizar, en casa, lo que habían escuchado, mediante un dibujo con tinta china o plumones.

A la filosofía relacionada con Moholy-Nagy, Goeritz le imprimía “la dimensión espiritual que emanaba más de su personalidad, sus comentarios y actitudes, que de un adoctrinamiento teórico” (Galetar, 1997, p. 76). Los ejercicios ayudaban a los alumnos a desarrollar un mayor

20 Alumno de Goeritz en 1974.

entendimiento para solucionar problemas en tres pasos sucesivos: 1) observación, percepción y descripción; 2) exploración y análisis sistemático; 3) manipulación consciente y acción.

Con el fin de generar mayor apertura emocional y compromiso con la clase, Goeritz, fomentaba la confianza del alumno en sí mismo, elogiando los ejercicios. Implementaba la construcción del individuo en su capacidad creativa, a partir de la motivación. Los ejercicios se organizaban tomando como punto de partida temas o problemas específicos, con el fin de crear confianza en el alumno y que pudiesen usar sus propias experiencias. En sus palabras:

Aparte de las introducciones teóricas, la primera serie de ejercicios prácticos intenta dar un amplio conocimiento y manejo de útiles y materiales (grafos, escuadras, papel, tinta, madera, alambre, plástico, vidrio, arena, fibras, colores, etcétera). Las primeras invasiones en el campo de la creación se realizan con temas simples y elementales. El segundo paso es desarrollar la confianza del alumno en su posibilidad creadora. Esto se consigue, generalmente, al proponer un tema de tal forma que el alumno se ve obligado a imaginar sin el auxilio de experiencias ajenas a él, sin textos o revistas, etc. En estos ejercicios, el estudiante tiene una gran libertad de elección de materiales para expresarse. Una serie de instrucciones sobre color, textura, espacio, luz, sombra, sonido, movimiento, etc. (Goeritz en Cuahonte, 2015, p. 71).

Según la entrevista a Nieto Belmont (27 de enero, 2017) y (Galetar, 1997, p. 77), Goeritz evitaba utilizar la palabra “arte” en la clase para que entendieran que los ejercicios eran procesos y no obras terminadas. Esa idea relaciona a Moholy-Nagy en la School of Design (Allen, 2002), con lo que escribió Goeritz en *La educación visual* (1961): “La palabra arte [quedaba] excluida y hasta prohibida en las clases” (Cuahonte, 2015, p. 71; Allen, 2002, p. 68).

Lilly Nieto Belmont y varios alumnos de Goeritz mencionan que los ejes de su clase eran libertad, disciplina, experimentación y entusiasmo. Antonio Gallardo comenta que "Lilly [Nieto Belmont] era la seria, todos le tenían un poco de miedo, y si no llevabas la tarea y el material, no te dejaba entrar a la clase" (entrevista a Antonio Gallardo, 2 de diciembre, 2016), es decir, la labor de la arquitecta Nieto y de los demás asistentes de maestro, le permitía a Goeritz no tener que preocuparse por pasar lista, calificar y verificar si los alumnos traían la tarea y el material.

La clase de Goeritz en 1958-1959 tenía alrededor de 30 estudiantes (Galetar, 1997, p. 72) pero para 1967 eran 110 alumnos en el taller de Diseño I²¹ y en 1968 llegó a tener hasta 150 alumnos (entrevista a Lilly Nieto Belmont, 4 de mayo, 2017), Los asistentes de maestro le ayudaban a contar con una estructura de seriedad y disciplina dentro de la experimentación en la escala masiva de la UNAM.

Lourdes García en entrevista comentó que en el primer año, cuando cursaron Diseño básico, "era como una reproducción de la Bauhaus" (entrevista a Lourdes García, 6 de junio, 2018). El titular era Goeritz pero los coordinadores eran Nieto Belmont y Arturo Chávez Paz. Era común que los maestros famosos —como Goeritz— faltaran a las clases debido a sus proyectos y compromisos; y eran los coordinadores, como Chávez Paz, los que realmente se encargaban de llevar la clase.

El objetivo de las clases de Diseño I y II era liberar al estudiante de sus miedos e inseguridades para que pudiese desarrollar su espontaneidad y creatividad. Goeritz buscaba llegar al interior de cada persona, con el fin de que cada estudiante encontrara su manera de expresarse, pues lo primordial era el desarrollo del estudiante y, por ende, el objeto [ejercicio] era secundario al proceso (Galetar, 1997, p. 76). Para Goeritz la clave yacía en "La capacidad de ver todo en términos de sus relaciones" (Galetar, 1997, p. 77).

21 Esto es lo que establecen las actas de examen ordinario de "Diseño IC" de la Escuela Nacional de Arquitectura de la UNAM, núm. de folio. 00561, grupo A1, clave 106.

De acuerdo con los testimonios de alumnos de Goeritz entre 1958 y 1959 (Galetar, 1997), los ejercicios en la clase los ayudaban a desarrollar un mayor entendimiento para la solución de problemas aparentemente abstractos.

Según Galetar (1997), la clase de Goeritz no tenía formato de conferencia ni se desarrollaba como una clase teórica, no había un discurso predominante; se basaba en ejercicios programados y los conceptos teóricos aparecían en el momento de analizar los trabajos realizados. Los alumnos de arquitectura percibían a Goeritz como artista y escultor, y comprendían que el objetivo de la clase era generar confianza para poder enfrentar los problemas de la forma por medio del desarrollo de su sensibilidad hacia la materia. Al aprendizaje de la forma, Goeritz asociaba problemas de cualidades, es decir, "contraste, ritmo, color, tamaños y texturas" (Galetar, 1997, p. 74).

Luis Solís Ávila enfatizó la importancia de la ética en Goeritz, pues como doctor en Historia del arte, todo lo que hacía iba acompañado de una visión: "Si algo tuvo Mathias que enseñarnos, es que era una persona con una gran ética al igual que un sentido de rigor, orden y disciplina, pero bajo un ambiente de alegría y motivación" (entrevista a Luis Solís Ávila, 13 de julio, 2017).

Enseñar con emoción

Según sus alumnos y asistentes, Guillermo Díaz Arellano, Antonio Gallardo, Lilly Nieto Belmont, Diego Matthai y Pedro Friedeberg,²² 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, 1961 en

22 Entrevista a Guillermo Díaz Arellano, 14 de noviembre de 2018; entrevista a Antonio Gallardo, 2 de diciembre de 2016; entrevista a Lilly Nieto Belmont, 27 de enero de 2017, 4 de mayo, 2017; entrevista a Diego Matthai, 12 de enero de 2017; entrevista a Pedro Friedeberg, 21 de febrero de 2017, 3 de julio 2019.

Cuahonte, 2015, p. 71). Javier Senosiain (entrevista a Javier Senosiain, 23 de junio, 2017) rememora 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" (entrevista a Juan Álvaro Chávez Landa, 8 de marzo, 2018); y agrega 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 (1967-1972)" y han hecho medallas conmemorativas con un retrato del maestro y la tipografía que diseñó Gabriel Chávez de la Mora, también su alumno en la Universidad de Guadalajara.

México, Albers y el sueño de Klee

El plan de estudios de la clase de taller de Educación visual de 1956, escrito por Goeritz y reproducido en este manual, tiene varios vínculos con la pedagogía de Josef Albers, por ejemplo, en el énfasis en aprender a partir del manejo y las propiedades de cada material (Horowitz y Danilowitz, 2006). Pero Goeritz no dejó testimonio escrito de que Josef Albers influyera en su clase; aparte de su visita a la casa de los Albers en febrero de 1967 y una nota de Anni Albers a Goeritz, (Albers, 1967, ICC, A4). Otro vínculo directo entre ambas pedagogías fue la artista Sheila Hicks, alumna de Albers, a quien en 1960 Goeritz invitó a dar clases de diseño y color en la ENA. Impartía dos sesiones al mes, los jueves, y comenta que transmitía en la UNAM lo que aprendió con Albers en Yale (Hicks, 2004).

Así como la Bauhaus influyó en la educación, la arquitectura y el arte en México, México también influyó en maestros y alumnos de la Bauhaus: a los Albers les encantaban las pirámides y visitaron el país 14 veces desde que vivieron en Carolina del Norte. La primera exposición en México

de Josef Albers, "Composiciones abstractas", se presentó en 1936 en el vestíbulo de el periódico *El Nacional*, (Museo Nacional de Arte Reina Sofía y Antiguo Colegio de San Ildefonso, 2006) y en 1949, antes de que Goeritz llegara a México, impartieron un seminario en la UNAM (Horowitz, 2006). La influencia de México en *Homenaje al cuadrado* está documentada en Horowitz (2006), Hinkson (2006), Museo Nacional de Arte Reina Sofía y Antiguo Colegio de San Ildefonso (2006). En parte por recomendación de Goeritz, Anni Albers colaboró en 1968 con miembros del Comité Cultural Olímpico y diseñó el textil *Camino Real*. Fotografías de Jon Naar ubicadas en *Josef and Anni Albers Foundation*, 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, 1974). México fue el entorno que hizo de Goeritz el individuo que fue. En "La integración plástica en El Centro Urbano Presidente Juárez", publicado en la revista *Arquitectura México* en 1952, Goeritz aborda el concepto de obra de arte total, pilar de la Bauhaus. Ahí se refiere al servicio común que necesita 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 el 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. Pero según Garza Usabiega, desde 1952, Goeritz se había vuelto un crítico de la arquitectura por privilegiar la función sobre cualquier otra consideración. Ante esto, el artista pedía una nueva forma de integración plástica, que rescatara la experiencia de la emoción

en la arquitectura (Garza Usabiaga, 2011, pp. 199, 201). Más aún, Goeritz cambiaría su posición en cuanto a 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).

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 había aprendido más, pues se benefició de las discusiones con los alumnos, que le sirvieron para desarrollar sus ideas. En esa entrevista con Humberto Ricalde (1984) también se sincera cuando dice:

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 de que la labor mía es inútil y hasta contraproducente (Goeritz en Cuahonte, 2015, p. 414).

Entre homenajes, enfermedad y depresión, en su último año de vida, Goeritz declaró para *Excélsior*: "Tuve muchos alumnos y me equivoqué, porque les dije que el trabajo que hicieran daría como resultado embellecer al mundo" (Rosales y Zamora, 1990, CENIDIAP, Fólder Educación visual).

En una postal que su alumno y amigo Pedro Friedeberg le envió a Goeritz, le escribió que:

Hasta Aquí [reverso: imagen de una escultura geométrica monumental *Triángulo del Sol*, Zihuatanejo, Guerrero] ha llegado tu maravillosa y nefasta influencia! Creo que un día leí que habías tenido 40,000 alumnos de educación plástica. Y aquí está el resultado. Voilá! Te felicito. Aunque debo confesar que es mejor que el Monumento de Zapata entrando a Cuernavaca o la cabecita de A.L.M [Adolfo López Mateos] en Toluca (Friedeberg, correspondencia, 1987, ICC).

Aunque por su popularidad se convirtió en lugar común, la clase de Goeritz se basó en la pedagogía desarrollada por Moholy-Nagy, Josef Albers y antes por Itten; una educación que buscaba que el estudiante ejercitara su capacidad creativa con instrucciones claras. La influencia de la escultura monumental abstracta en México fue promovida por Goeritz en parte con la *Ruta de la Amistad*.²³ Sobre ese "legado" bromea Friedeberg (1987) y cabe mencionar que existe la interpretación de Amador Tello (2015) sobre que esa herencia de la escultura monumental abstracta degeneró en alianzas opacas entre artistas y políticos o funcionarios públicos. Como ejemplo, Amador Tello (2015) menciona las controversias éticas en la obra de Sebastián, quien fue asistente y protegido de Goeritz, y se hizo famoso, en sus palabras, porque Goeritz:

23 Así se denominó a la "ruta" creada por esculturas monumentales que representaban a distintos continentes y razas. La ruta la organizó Mathias Goeritz en el marco de las Olimpiadas de 1968.

Me dio “las llaves de México”, me abrió al extranjero, al panorama internacional de la escultura. Fue una especie de papá artístico; no hay hijos sin padres. [...] Goeritz me acercó a las múltiples posibilidades de la geometría. (Sebastián en Schwartz, 1990, pp. 20-21, CENIDIAP, Fólder Educación visual).

Goeritz facilitó varios intercambios entre artistas internacionales con artistas y arquitectos mexicanos. En la *Ruta de la Amistad* incluyó artistas como Ángela Gurría y Helen Escobedo para compartir plataforma con Alexander Calder y Herbert Bayer. El último representó a Estados Unidos y Austria con la pieza *Muro articulado* (1968). En el texto *La ruta de la amistad: escultura* (1970) publicado en la revista *Leonardo*, Goeritz describió la estrecha relación entre Bayer y él, y la capacidad de Bayer de incorporar el proceso de realización de la obra en su diseño. *Muro articulado* fue resultado de una investigación sobre las características del concreto armado como parte de la conceptualización y realización de la pieza. La Bauhaus fue un antecedente importante para la propuesta del arte como servicio de Goeritz. Bayer, Moholy-Nagy, Albers, Kepes y Goeritz compartían la noción de que el arte debía tener un objetivo en nuestras vidas, aparecer en las ciudades y sus calles; para Goeritz la función del arte era la emoción; y, para Bayer, que el arte fuera válido y pertinente para su época.

En una conversación entre Jürgen Claus, Bayer y Goeritz, el último menciona que tal vez “surja ahora [en 1982] lo que en su tiempo propuso el Bauhaus: una socialización del arte” (Cuahonte, 2015, p. 401). Bayer explica que inicialmente el artista era un artesano —la idea de genio fue posterior—, y propone que “en la actualidad [1982] es resultado de la influencia de las galerías y los museos”, y aclara que no concordaba con esa visión del arte. Bayer pensaba que, en el futuro cercano, el artista trabajaría con su época y su sociedad (Cuahonte, 2015, p. 399); es decir, se incorporaría a todas las ramas y no sería sólo producto de genios.

La idea de que cada ser humano tiene una potencia creativa, una responsabilidad social y que todo el mundo es talentoso si desarrolla sus sentidos, emociones y raciocinio, se formuló en las propuestas artísticas y de enseñanza durante el siglo XX. En México, esa enseñanza la promovió Goeritz, quien inauguró distintas escuelas de arte y arquitectura, por lo que incidió en los contenidos de los cursos de primer año en distintas universidades, los cuales fueron emulados por otras instituciones. Su materia formó parte de planes de estudio de Arquitectura con otras materias más relacionadas con Ingeniería como Matemáticas, Mecánica y Geometría descriptiva.

Goeritz promovió el arte como un servicio. Buscó que a partir de una conciencia del lenguaje visual sus estudiantes hicieran arquitectura capaz de mover al usuario en el plano emocional y espiritual. La clase tuvo como impulso la motivación de los estudiantes por medio del entusiasmo del profesor. Consistió en ejercicios con instrucciones acotadas, que paulatinamente iban aumentando su complejidad. El objetivo de su clase era ampliar la visión del estudiante y desarrollar su inventiva para volverlo observador e imaginativo. Al activar las posibilidades intelectuales y emotivas del estudiante —por medio de materiales, instrucciones y temas— la intención era que el alumno adquiriera conciencia y seguridad por medio de un mejor manejo de su poder creativo.

Archivos consultados Archives Consulted

AAA, Archives of American Art, Kepes Collection. Smithsonian. 750 9th Street, NW Victor Building, Suite 2200, Washington, DC 20001, USA. <https://www.aaa.si.edu/collections>

AENA, Archivo ENA, Facultad de Arquitectura, UNAM, Biblioteca "Lino Picaseño". Vestíbulo principal, Facultad de Arquitectura, Ciudad Universitaria, UNAM, Ciudad de México.

CENIDIAP, Archivo Goeritz, CENIDIAP, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas, CENART, Centro Nacional de las Artes. Río Churubusco 79, col. Country Club, piso 9 de la Torre de Investigación, Centro Nacional de las Artes, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04220, Ciudad de México.

ICC, Archivo Goeritz, Instituto Cultural Cabañas. Calle Cabañas número 8, Colonia Las Fresas, Zona Centro, C.P. 44360, Guadalajara, Jalisco.

Josef & Anni Albers Foundation. <https://albersfoundation.org/>

Raíces Digital, UNAM. Archivo digital de la colección de la revista *Arquitectura México*. <https://fa.unam.mx/editorial/wordpress/wp-content/Files/raices/RD06/6.pdf#page=2>

Entrevistas realizadas Interviews Conducted

Chávez Landa, J. Á. (8 de marzo, 2018). Entrevista a Juan Álvaro Chávez Landa sobre la clase de Goeritz en la UAEM. Entrevistadores D. Miranda y S. Valenzuela, Cuernavaca, Morelos.

Díaz Arellano, G. (14 de noviembre, 2018). Entrevista a Guillermo Díaz Arellano en el Museo Experimental El Eco. Entrevistadores D. Miranda y S. Valenzuela, Ciudad de México.

Friedeberg, P. (3 de julio, 2019). Entrevista a Pedro Friedeberg en su casa, col. Roma. Entrevistador S. Valenzuela, Ciudad de México.

Friedeberg, P. (21 de febrero, 2017). Entrevista a Pedro Friedeberg en su casa, col. Roma. Entrevistador S. Valenzuela, Ciudad de México.

Gallardo, A. (2 de diciembre, 2016). Entrevista a Antonio Gallardo en la librería Rosario Castellanos. Entrevistador S. Valenzuela, Ciudad de México.

García, L. (6 de junio, 2018). Entrevista en la Facultad de Arquitectura de la UNAM. Entrevistador S. Valenzuela, Ciudad de México.

Hellión, M. (28 de febrero, 2018). Entrevista a Martha Hellión en su taller en Mixcoac para la Cátedra Goeritz. Entrevistador D. Miranda y S. Valenzuela, Ciudad de México.

Matthai, D. (12 de enero, 2017). Entrevista a Diego Matthai en su despacho. Entrevistador S. Valenzuela, Ciudad de México.

Nieto Belmont, L. (4 de mayo, 2017). Entrevista a la arquitecta Nieto en el Museo Experimental El Eco. Entrevistadores D. Miranda y S. Valenzuela, Ciudad de México.

Nieto Belmont, L. (27 de enero, 2017). Entrevista con Lilly Nieto Belmont. Entrevistador S. Valenzuela, Ciudad de México.

Reza Urbiola, I. (23 de mayo, 2018). Entrevista a Ismael Reza Urbiola. Entrevistadores D. Miranda y S. Valenzuela, Cuernavaca, Morelos.

Senosiain, J. (23 de junio, 2017). Entrevista a Javier Senosiain en su despacho. Entrevistador S. Valenzuela, Ciudad de México.

Solís, L. (13 de julio, 2017). Entrevista en su despacho. Entrevistador S. Valenzuela, Ciudad de México.

Entrevistas a Goeritz Interviews with Goeritz

Goeritz, M. (6 de agosto de 1974). Diálogos con Mathias Goeritz. Diálogos en Radio UNAM. (Entrevistador M. G. Flores) FN11060017590_01. Radio UNAM.

Goeritz, M. (1 de septiembre 1964). Interview with Mathias Goeritz for the "Art Scene" Radio series. (Entrevistador Marian L. Gore) Digital ID: 12289. Archives of American Art, Washington, D.C. <https://www.aaa.si.edu/collections/items/detail/interview-mathias-goeritz-art-scene-radio-series-12289>

Bibliografía Bibliography

Albers, A. (1 de marzo 1967). Nota a Mathias Goeritz. [Instituto Cultural Cabañas, Archivo Goeritz Correspondencia, (1941-67), A4]

Albers, J. (1963). *Interaction of Color*. New Haven, Londres: Yale University Press.

Allen, J. S. (2002). *The Romance of Commerce and Culture*. Boulder, Colorado: University Press of Colorado.

Amador Tello, J. (26 de mayo de 2015). El "Guerrero Chimalli", de Sebastián, una imposición. *Proceso*.

Armytage, W. H. (1952). Friedrich Froebel: A Centennial Appreciation. *History of Education Journal*, 3(4), 107-113.

Asta, F., & Rodríguez Prampolini, I. (1997). *Los Ecos de Mathias Goeritz, Ensayos y Testimonios*. Ciudad de México, México: IIE, UNAM, Antiguo Colegio de San Ildefonso.

Bayer, H. y Goeritz, M. (25 de agosto de 1979). Carta a la familia Wyman 08/25. Archivo Personal Lance Wyman.

Bayer, H., Gropius, I. y Gropius, W. (1938). *Bauhaus, 1919-1928*. Nueva York: The Museum of Modern Art.

Behrens, R. R. (1998). Art, Design and Gestalt Theory. *Leonardo*, 31(4), págs. 299-303.

Brosterman, N. (2002-2003). Froebel and the Gifts of Kindergarten. *Cabinet* (9).

Çelik Alexander, Z. (2017). *Kinaesthetic Knowing*. Chicago y Londres: The University Of Chicago Press.

Clemens, R. D. (1975). A Case for Art Education. *Art Education*, 2-7.

Cohen, L. y Gale, M. (3 de febrero de 2014). Klee's second rule of Bauhaus: rules are made to be broken, <http://www.haggbridge.com/2014/02/03/klees-second-rule-of-bauhaus-rules-are-made-to-be-broken/>

Cuahonte, L. (2015). *Mathias Goeritz: El arte como oración plástica*. Guadalajara: Secretaría de Cultura, Gobierno de Jalisco.

Cuahonte, L. (2015). *Pensamientos y dudas autocríticas, El Eco de Mathias Goeritz*. México: UNAM, Turner.

Díaz Arellano, G. (2007). *Arte público como equipamiento en la historia. La obra de Mathias Goeritz en el Espacio Público*. Tesis doctoral. Facultad de Arquitectura, UNAM.

Díaz Arellano, G. y Espinosa Dorantes, E. (2017). *Mathias Goeritz educación visual y obra*. México: UAM Azcapotzalco.

Droste, M. y Friedewald, B. (2019). *Our Bauhaus, Memories of Bauhaus people*. Múnich, Londres, Nueva York: Prestel.

Dussel, I. C. (julio de 2018). Los repertorios visuales en la educación artística. Historia del arte, cultura visual global y currículum en las colecciones visuales de docentes argentinos. *Tempos e espaços em educacao*, 15-38.

Dussel, I. (s.f.). Tactile pedagogies in the postwar. Cybernetics, art, and the production of a new educational rationale. En T. Popkewitz, D. Petersson y K.-J. Hsiao, *The Post-World War Two International Educational Sciences: Quantification, Visualization, and Making Kinds of People*. Nueva York: Routledge.

Engelbrecht, L. C. (2009). *Moholy-Nagy: Mentor to Modernism* Vol. 1. Cincinnati, EEUU: Flying Trapeze Press.

Escuela Nacional de Arquitectura. (1967). *Organización Académica, 1967*. México: UNAM.

Fernández Contreras, R. (2005). *La Ruta de la Amistad en la Olimpiada Cultural México 68*. Tesis doctoral. Facultad de Arquitectura, UNAM.

Findeli, A. (otoño de 1990). Moholy-Nagy Design Pedagogy in Chicago (1937-1946). *Design Issues*, 7.

Findeli, A. y Benton, C. (1991). Design Education and Industry: The Laborious Beginnings of the Institute of Design in Chicago in 1944. *Journal of Design History*, 4 (2), 97-113.

Flaherty, G. F. (septiembre de 2014). Responsive Eyes: Urban Logistics and kinetic environments for the 1968 Mexico City Olympics. *Journal of the Society of Architectural Historians* 73(3), 372-397.

Friedeberg, P. (11 de marzo de 1987). Postal de Friedeberg a Goeritz, de Zihuatanejo, Guerrero, a Ciudad de México. [Instituto Cultural Cabañas, Archivo Goeritz, Correspondencia, Pedro Friedeberg]

Gage, J. (julio de 1982). Colour at the Bauhaus. *Architectural Association School of Architecture* (2).

Galetar, L. P. (1997). La pedagogía de Mathias Goeritz. En F. A. Ida Rodríguez Prampolini, *Los ecos de Mathias Goeritz, Ensayos y testimonios*. México: IIE, UNAM, Antiguo Colegio de San Ildefonso.

Garza Usabiaga, D. (2011). *Mathias Goeritz y la arquitectura emocional, una revisión crítica (1952-1968)*. México, Monterrey: INBAL, Consejo Nacional para la Cultura y Artes de Nuevo León, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Gay, P. (2007). *Modernidad, la atracción de la herejía, de Baudelaire a Beckett*. Barcelona: Paidós.

Goeritz, M. (1960). Please Stop! Documents of 20th-century Latin American and Latino Art. Houston. https://icaadocs.mfah.org/s/en/item?fulltext_search=PLEASE+STOP%21

Goeritz, M. (1961). La educación visual. *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica* (86).

Goeritz, M. (diciembre de 1963). Advertencia. *Arquitectura México* (84), 410.

Goeritz, M. (1 de mayo de 1967). Carta de Goeritz a Kepes. Cuernavaca a Boston. [Archives of American Art, Kepes Collection, Correspondence, Matias Goeritz]

Goeritz, M. (1970). The Route of Friendship: Sculpture. *Leonardo*, 3, 397-407.

Goeritz, M. (1971). Editorial. *Arquitectura México* (105), 168.

González Gortázar, F. (1991). Mathias Goeritz en Guadalajara. Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

Gropius, W. (1919). El Manifiesto de la Bauhaus. Alemania. Revisado 20 de junio 2020. <http://mariabuszek.com/mariabuszek/kcai/ContrBau/Readings/GropBau19.pdf>

Hicks, S. (2004). Oral history interview with Sheila Hicks. (Entrevistador M. Lévy-Strauss). [Oral History, Archives of American Art] https://www.aaa.si.edu/download_pdf_transcript/ajax?record_id=edanmdm-AAADCD_oh_248652

Hinkson, L. (2017-2018). *Josef Albers in Mexico*. Nueva York: Guggenheim Museum.

Horowitz, F. y Danilowitz, B. (2006). *Josef Albers: To Open Eyes*. The Bauhaus, Black Mountain College y Yale. Nueva York: Phaidon.

Itten, J. (1961). *The Art of Color*. Nueva York: Reinhold Publishing Corporation.

Itten, J. (1965). The Foundation Course at the Bauhaus. En G. Kepes, *Education of Vision* (pp. 104-121). Nueva York: George Braziller.

Itten, J. (1994). *El arte del color*. México: Limusa, Grupo Noriega Editores.

Josten, J. (2018). *Mathias Goeritz, Modernist Art and Architecture in Cold War Mexico*. New Haven, Londres, EEUU: Yale University Press.

Kandinsky, W. (1947). *Point and Line to Plane*. Nueva York: Solomon R. Guggenheim Foundation.

Kandinsky, W. (1979). *De lo espiritual en el arte*. México: La nave de los locos.

Kaufmann, E. J. (1981). "Form Became Feeling" a New View of Froebel and Wright. *Journal of The Society of Architectural Historians*, 40 (2).

Kepes, G. (1965). *Education of Vision*. Nueva York: George Braziller.

Kepes, G. (11 de mayo de 1967). Carta a Mathias Goeritz. Boston, Massachusetts. Archives of American Art, Kepes Collection, Correspondence, Matias Goeritz]

Kepes, G. (1969). *Language of Vision*. Chicago, Illinois: Paul Theobald and Company.

Kepes, G. (1970). *Arts of the Environment*. Nueva York: George Braziller, Vision + Value series.

Kepes, G. (1971). Centro de Estudios Visuales Avanzados en el Instituto Tecnológico de Massachusetts. *Arquitectura México* (105), 168.

Kepes, G. (9 de febrero, 1972). Carta a Mathias Goeritz. Boston, Massachusetts. [Archives of American Art, Kepes Collection, Correspondence, Matias Goeritz]

Klee, P. (1953). *Pedagogical Sketchbook*. Nueva York, Washington: Praeger.

Lerner, F. (primavera de 2005). Foundations for Design Education: Continuing The Bauhaus Vorkurs Vision. *National Art Education Association*, 46(3), 222-226.

Méndez-Gallardo, M. (diciembre de 2014). Educar la sensibilidad estética, entrevista con Fray Gabriel Chávez de la Mora. *Mathias Goeritz Obsesión Creativa* (115), 40-43.

Moholy-Nagy, L. (1932). *The New Vision, From Material to Architecture*. Nueva York: Brewer, Warren & Putnam Inc.

- Moholy-Nagy, L. (1947). *The New Vision, Abstract of an artist*. New York: Wittenborn, Schultz Inc.
- Moholy-Nagy, L. (1947). *Vision in Motion*. Chicago, Illinois: Paul Theobald & Co.
- Moholy-Nagy, S. (1950). *Experiment in Totality*. Nueva York: Harper & Brothers.
- Monteforte, M. (1993). *Conversaciones con Mathias Goeritz*. México: Siglo XXI editores.
- Moretti, E. (Dirección, 2018). *The Third Industrial Revolution* [película]. Vice.
- Museo Nacional de Arte Reina Sofía y Antiguo Colegio de San Ildefonso. (2006). *Anni y Josef Albers. Viajes por Latinoamérica*. Madrid: Museo Nacional de Arte Reina Sofía.
- Rodríguez Prampolini, I. (1975). *Herbert Bayer. Un concepto total*. México: UNAM, IIE.
- Rodríguez Prampolini, I. (2016). *La crítica de arte en el siglo XX*. México: UNAM, IIE.
- Rosales y Zamora, P. (23 de febrero de 1990). No hay Futuro, por la Destrucción Ecológica. *Excélsior*. [Archivo CENIDIAP, Fólder Educación visual].
- Rubin, J. S. (1989). The Froebel- Wright Kindergarten Connection: A New Perspective. *Journal of the Society of Architectural Historians*, 48 (1), 24-37.
- Schwartz, p. (enero de 1990). Sebastián; Yo existo por la escultura. *Aeromar*, 18-22. [Archivo CENIDIAP, Fólder Educación visual]
- Solís, L. (junio de 2006). Memorias de un alumno de arquitectura sobre Mathias Goeritz. *Repentina*, cuarta época (226), 4, 5.
- Stein, E. (2014). László Moholy-Nagy and Chicago's War Industry: Photographic Pedagogy at the New Bauhaus. *History of Photography*, 38, 398-417.
- Villanueva, C. R. (9 de octubre, 1970). Carta a Mathias Goeritz. [Instituto Cultural Cabañas, Archivo Goeritz, Correspondencia 1970, V-164]
- Whitford, F. (1995). *The Bauhaus, Masters & Students by Themselves*. Woodstock, Nueva York, The Overlook Press.
- Wiedemeyer, N. y Holländer, F. (2019). *Original Bauhaus Workbook*. Bauhaus- archiv, museum für gestaltung.
- Wilson, S. (1967). The "Gifts" of Friedrich Froebel. *Journal of the Society of Architectural Historians*, 26 (4), 238-241.

Escuela Nacional de Arquitectura, UNAM

Programa de la clase de Taller de educación visual 1956

EL OBJETO DE LA CLASE DE EDUCACIÓN VISUAL ES AMPLIAR LA VISIÓN DEL ESTUDIANTE A BASE DE EXPERIENCIAS QUE DESARROLLAN SU INVENTIVA ESPONTÁNEA PARA VOLVERLO OBSERVADOR E IMAGINATIVO.

DESCUBRIR LOS MEDIOS DE EXPRESIÓN QUE LE SEAN PROPIOS A SUS POSIBILIDADES INTELECTUALES Y EMOTIVAS LAS CUALES UNA VEZ PUESTAS EN ACTIVIDAD LE DEBEN DAR UNA SINCERA COMPRENSIÓN DE SU PODER CREATIVO.

PRIMERA SERIE DE EJERCICIOS:

Conocimiento y manejo de útiles y materiales. Grafos, escuadras, papel, tinta, madera, alambre, plástico, vidrio, fibras, colores, etc.

Iniciación en el campo de la creación con temas simples y elementales.

SEGUNDA SERIE DE EJERCICIOS:

Crear confianza en el alumno de su posibilidad creadora. El tema es propuesto por los maestros en tal forma que el alumno se vea obligado a imaginar sin el auxilio de experiencias ajenas a él, ni textos ni revistas, etc.

Estos ejercicios tienen libertad tanto en la interpretación del tema, como en la elección de materiales para expresarse.

Estudio de texturas, espacio, luz, color, sonido, movimiento.

TERCERA SERIE DE EJERCICIOS

Creación sujeta a convenciones.
Buscar la posibilidad en el tema y material.
Al tema se le ponen convenciones en la interpretación.
Los materiales son definidos.

Las convenciones son discutidas por el alumno y el maestro.
Los ejercicios están sujetos a límites de tiempo para su realización.

CUARTA SERIE DE EJERCICIOS:

Aplicación de temas de composición arquitectónica.

DISCUSIÓN DEL TEMA:

Alumno, maestros y colaboradores de las distintas disciplinas, médico, psiquiatra, pintor, etc.

Para visualizar el problema de diferentes puntos: de conjunto, de unidad estructura, de composición y solución final.

MAQUETAS:

Esta última serie de ejercicios son individuales y en grupo.

EL PROFESOR
Dr. Mathias Goeritz [sic]

Mathias Goeritz, Programa de la clase de Taller de Educación visual, 1956, AENA, Caja Programas.

Bibliografía recomendada sobre el tema **Recommended bibliography on the subject**

Albers, J. (1963). *Interaction of Color*. New Haven, Londres: Yale University Press.

Cuahonte, L. (2015). *Pensamientos y dudas autocríticas, El Eco de Mathias Goeritz*. México: UNAM, Turner.

Goeritz, M. (1961). La educación visual. *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica* (86).

Itten, J. (1994). *El arte del color*. México: Limusa, Grupo Noriega Editores.

Itten, J. (1975). *Design and Form, The Basic Course at the Bauhaus and Later*. Alemania: Van Nostrand Reinhold Company.

Kepes, G. (1965). *Education of Vision*. Nueva York: George Braziller.

Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. Ecuador: UNAE.

Moholy-Nagy, L. (1947). *The New Vision, Abstract of an artist*. Nueva: Wittenborn, Schultz Inc.

Moholy-Nagy, L. (1947). *Vision in Motion*. Chicago: Paul Theobald & Co.

Paim, N., Corinne, G. y Bergmark, E. (2016). *Taking a Line for a Walk, Assignments in design education*. Leipzig: Spector Books.

Petrovich, D. y White, R., (2012). *Draw it with your eyes closed: the art of the art assignment*. Brooklyn: Paper Monument.

Wiedemeyer, N. y Holländer, F., (2019). *Original Bauhaus Workbook*. Bauhaus-Archiv / Museum für Gestaltung, Prestel Verlag.

Wong, W., (1979). *Fundamentos del diseño Bi y Tri-dimensional*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Munari, B (1971). *Design as Art*. Harmondsworth, Middlesex, Reino Unido: Penguin Books Ltd.

Agradecimientos:

Agradecemos al equipo PADID, al CENART y a la Secretaría de Cultura, a la ENPEG "La Esmeralda", a la maestra Karla Villegas, y a la secretaria académica, Beatriz Garduño. A la maestra Paola Santoscoy y al equipo del Museo Experimental El Eco. A todas las personas entrevistadas: Arq. Lilly Nieto Belmont, Arq. Guillermo Díaz Arellano, Pedro Friedeberg, Lance Wyman, Arq. Diego Matthai, Arq. Juan Álvaro Chávez Landa, Arq. Rezo, Arq. Luis Solís Ávila, Arq. Javier Senosiain, Arq. Antonio Gallardo, Dra. Lilly Kassner (RIP), Martha Helión, Arq. Rezo. A las universidades e instituciones: UNAM, Arq. Luis Eduardo de la Torre y Arq. Alejandra González, Universidad de Guadalajara, Arq. Everardo Camacho, CCAU, Arq. Gabriela Castañeda y Arq. Adolfo Peña, UAEM, Arq. Adolfo Cazales y Arq. Mariana Silveyra y a todo el personal académico de estas instituciones que nos ayudó para poder impartir los talleres. A la Dra. Inés Dussel del CINVESTAV, sede Sur. A todo el personal del Instituto Cultural Cabañas: Susana Brandon, Laura Bordes, Rubén Méndez, Eduardo Vargas, María del Rayo, Sonia Pérez, Liliana Ramírez. Al CENIDIAP: Rodrigo Bazaldúa y Patricia Brambila. Al personal de los Archives of American Art del Smithsonian. A Juliet Kepes, a la Facultad de Arquitectura y al Archivo de la ENA; a Fabiola Aguilar; a Lynda Klich y al Hunter College, City University of New York, a la New York Public Library, Art and Architecture Room, The Josef and Anni Albers Foundation, Brenda Danilowitz, Jon y Alex Naar, Issa Benítez, Galería La Caja Negra, Daniel Goeritz, Francisco Soní Solchaga, Diana Goldberg, Sonia Verjovsky y Maru Calva.

Para una parte complementaria a la realización de esta investigación se contó con una beca CONACyT y apoyo del CINVESTAV que fueron otorgados para la realización de una tesis doctoral relacionada con el tema del manual.

Investigación y coordinación del proyecto:

David Miranda y Sandra Valenzuela

Diseño: **Ninguém - Maru Calva**

Asistente de formación: **Sandra Martínez**

Corrección de estilo en español: **Diana Goldberg**

Traducción al inglés: **Sonia Verjovsky**

Fotografías:

Josef y Anni con Mathias Goeritz, febrero, 1967, fotografía de Jon Naar.

© Jon Naar Photography 1967/2021.

Taller Nómada:

© David Miranda y Sandra Valenzuela

Documentos de CENIDIAP:

© Daniel Goeritz Rodríguez

Galería la Caja Negra

Fotografías Educación visual:

Archivo del Instituto Cultural Cabañas.

Maestros de Diseño en la ENA, tomada de: Mathias Goeritz, (1961), "La educación visual", *Gaceta del Fondo de Cultura Económica*, núm. 86. CENIDIAP, Fólder Educación visual

El Taller Nómada fue un proyecto que se realizó en el marco de la Cátedra Extraordinaria Mathias Goeritz, bajo la coordinación del Museo Experimental el Eco que es parte de la Dirección General de Artes Visuales de la UNAM. Los talleres fueron posibles gracias al trabajo en colaboración con la Facultad de Arquitectura de la UNAM, la Escuela de Arquitectura de la UdG y la Facultad de Arquitectura de la UAEM.



Proyecto beneficiario de PADID 2019.



CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA

ENART

Este libro se terminó de imprimir en marzo de 2021 en la Ciudad de México por Grupo Rebosán. Para su distribución se tiraron 1000 ejemplares.

This book was printed in March 2021 in Mexico City by Grupo Rebosán. The print run is 1000 copies.