

COLECCIÓN OBRA ABIERTA

FORMA Y FUNCIÓN, EL LEGADO DE UNA ESCUELA

FORMA Y FUNCIÓN

el legado de una escuela



Áther Studio

Áther Studio

FORMA Y FUNCIÓN

el legado de una escuela

Dirección editorial

Paula Santiago

Colección Obra Abierta

Comité editorial Universitat Politècnica de València: Juan Bautista Peiró, David Pérez, Paula Santiago, Ana Tomás, Joël Mestre, Nuria Rodríguez, Victoria Esgueva y Amparo Galbis

Título

Forma y función, el legado de una escuela

Dirección editorial

Paula Santiago

(Universitat Politècnica de València)

Texto

David Pérez Rodrigo

(Universitat Politècnica de València)

Coordinación técnica

Silvia Molinero

(Universitat Politècnica de València)

Ana Ferriols

(Universitat Politècnica de València)

Diseño, maquetación y fotografías

Javier Gayet

(Universitat Politècnica de València)

Editorial

Äther Studio

Colaboración editorial

Centro de Investigación Arte y Entorno (CIAE/UPV)

www.upv.es/ciae

Impresión

Byprint

ISBN 978-84-123187-4-6

Impreso en Valencia (España), 2021

© De las imágenes y de los textos, sus autores y autoras

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de la misma mediante alquiler o préstamo públicos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Los editores no se responsabilizan de la selección y uso de las imágenes incluidas en la presente edición, siendo responsabilidad exclusiva de los respectivos autores.

Las imágenes reproducidas en esta publicación pueden visitarse en la exposición virtual que se encuentra disponible en la página web del Centro de Investigación Arte y Entorno de la Universitat Politècnica de València: www.upv.es/ciae

ÍNDICE

- 13 **Forma y función, el legado de una escuela**
Paula Santiago
(Universitat Politècnica de València)
- 17 **Un siglo, un año y un confinamiento global después:
la Bauhaus y el concepto de escuela como argumento**
David Pérez
(Universitat Politècnica de València)

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN
ARTE Y ENTORNO
(Universitat Politècnica de València)**

- 46 Álvaro Sanchis
48 Amparo B. Wieden
50 Amparo Galbis
52 Ana Canavese
54 Ana Císcar
56 Ana Ferriols
58 Ana Tomás
60 Carles Llonch
62 Celia Puerto
64 Dolores Pascual
66 Eva Marín
68 Isabel Tristán
70 Ismael Teira
72 Javier Gayet
74 Joël Mestre
76 Jonay Nicolas Cogollos van der Linden
78 José Manuel Guillén
80 Juan Canales
82 Melani Leonart
84 Michael Urrea
86 Paco de la Torre
88 Paula Santiago
90 Rafael Carralero Carabias
92 Silvia Molinero
94 Toni Simarro
96 Vanesa Valero
98 Victoria Cano
100 Victoria Esgueva
102 Ximo Aldás

UN SIGLO, UN AÑO Y UN CONFINAMIENTO GLOBAL DESPUÉS: LA BAUHAUS Y EL CONCEPTO DE ESCUELA COMO ARGUMENTO

David Pérez*

Universitat Politècnica de València

Hay términos que debido a su concisión denotativa se distinguen por su parquedad y comedimiento. Se trata de vocablos que, en función de su preciso sentido y sus contenidas resonancias, se caracterizan por poseer una semanticidad puntual y concreta. Sin embargo, junto a estos condensados significantes que, cuando designan de

* Catedrático de Claves del discurso artístico contemporáneo en la Universitat Politècnica de València y miembro del Centro de Investigación Arte y Entorno (CIAE).

forma directa aquello a lo que se refieren, destilan rigor y exactitud, también encontramos palabras y nociones que al pronunciarlas tienden a estallar y expandirse. Expresiones que, sin ser necesariamente ambiguas o confusas, facilitan una catarata de relaciones, dado que generan referencias que actúan como un destello, como un chispazo de múltiples connotaciones destinadas a suscitar un vaivén de confluencias y divergencias conceptuales.

Un ejemplo de esas palabras que propician la ramificación de ideas y la multiplicación de líneas semánticas lo encontramos al sumergimos en un término como «Bauhaus».

Decir o escuchar dicho nombre implica sumirse, al igual que sucede con otros aspectos vinculados con las vanguardias del siglo XX, en la onda expansiva de su deflagración y en el consiguiente cúmulo de relecturas y reconstrucciones discursivas que el relato del arte contemporáneo ha ido entretejiendo en torno al término. Un relato que, si en algunas ocasiones ha generado su sentido tomando como punto de partida determinados reduccionismos y simplificaciones argumentativas, en otras ha hecho pivotar su estructura narrativa —no exenta, por cierto, de evidentes reminiscencias tardorrománticas— sobre un conjunto de posiciones en las que lo hagiográfico, lo mítico y lo legendario se entrelazaban.

Esta circunstancia en la que, por otro lado, puede verse atrapado cualquier ejercicio hermenéutico, queda patente, por ejemplo, no solo cuando se alude a la Bauhaus en tanto que sinónimo de diseño y funcionalidad o en tanto que entrecruzado diálogo que imbrica lo artesanal, lo artístico y lo industrial; sino también cuando se toma a la propia escuela y a su itinerante deambular a través de tres ciudades y sedes diferentes, como experiencia pedagógica catalizadora de un programa sólido y cohesionado capaz de articular un proyecto coherente.

¿Una Bauhaus?

Debido a ello, tal vez resulte oportuno detenernos un instante en la hipotética consistencia de ese sentido unitario al que se ha aludido, ya que remitirnos a una única Bauhaus, es decir, a un único programa o a un proyecto uniforme, supondría orillar determinados aspectos y matices que son, precisamente, los que permiten dotar de una evidente riqueza y complejidad discursiva al fenómeno. Desde esta perspectiva, cabe señalar que olvidarse de esa naturaleza poliédrica que la Bauhaus entraña, conllevaría unificar bajo una análoga rúbrica conceptual una realidad académica —tiempo después interpretada, no sin cierto asombro, como modelo antiacadémico— que en el transcurso de su evolución —desde su fundación en Weimar en 1919, su traslado a Dessau en 1924 y su definitivo asentamiento en Berlín durante 1930, ciudad en la que en 1933 será intervenida por la Gestapo y cerrada por el gobierno nacionalsocialista— resultó más diversa y heterogénea de lo que una mirada superficial podría hacernos sospechar.

La pluralidad que deseamos constatar se torna más que evidente si se consideran las peculiaridades y posicionamientos teóricos e ideológicos asumidos tanto por sus directores, como por el profesorado. Al respecto, si nos ceñimos al cuerpo docente, solo basta con pensar en poéticas y evoluciones artísticas tan dispares y reconocibles como las protagonizadas por Paul Klee, Wassily Kandinsky, Theo van Doesburg, László Moholy-Nagy, Marcel Breuer o Josef Albers; o en proyectos tan determinantes y controvertidos como los emprendidos por Johannes Itten —responsable del Vorkurs o curso preliminar de iniciación—, Gunta Stözl —encargada del taller textil y de su consigna *ímodelos para la industria!*— u Oskar Schlemmer —impulsor del interdisciplinar y protoperformático taller de teatro—.

Ahora bien, donde se puede observar con una mayor claridad esta

heterogeneidad o, al menos, el cuestionamiento de una forzada lectura unitaria que ha favorecido el ocultamiento de contradicciones y problemáticas no resueltas internamente —pensemos, por ejemplo, en las controversias surgidas entre un arte autónomo y autosuficiente y otro de indudable aplicación social y carácter operativo— es en el acento que imprimieron a la dirección sus tres directores —los arquitectos Walter Gropius (periodo 1919-1928), Hannes Meyer (años 1928-1930) y Ludwig Mies van der Rohe (etapa comprendida entre 1930-1933)—, un acento en el que no solo se daban cita cuestiones de índole estrictamente política e ideológica, sino también de carácter artístico y pedagógico. Un acento —y esta puntualización no hay que olvidarla— que pese a estar respondiendo a fuertes variantes dialectales —algunas difícilmente conciliables—, no por ello anulaba un hecho que es el que, transcurrido poco más de un siglo, todavía continúa suscitando nuestra atención.

Nos referimos, si se nos permite la contraposición de términos, a la existencia de una lengua común que, sin embargo, resultaba paradójica en sí misma. Es decir, a la presencia de una lengua artística elemental de la cual se intentaba partir y que, sin ser homogénea ni análoga, se articulaba de manera compartida —y simultáneamente babélica— no tanto en torno a unas idénticas gramáticas y sintaxis o, si se prefiere, no tanto incidiendo en unas similares propuestas, como alrededor de un habla confluyente que se hallaba semánticamente generada por un ámbito: el facilitado por una realidad espacial —propiciada por la propia escuela— que, a pesar de su nómada ubicación, actuaba como esencial núcleo de conexión y de actividad y, por ello, de convivencia y comunicación.

Esta alusión a la conectividad auspiciada por la Bauhaus, no debe quedar en modo alguno soslayada, ya que la misma constituye no solo uno de los elementos capitales —e, incluso, necesariamente singulares— que configuran la importancia posterior adquirida por

esta escuela, sino también el eje argumentativo sobre el que más adelante deseamos centrar la presente reflexión.

No obstante, antes de profundizar en el sentido aglutinador que propicia este espacio de convergencia, conviene que, aunque sea de un modo tangencial, dirijamos nuestra mirada a esa otra realidad divergente ya mencionada. Es decir, a ese ámbito de entramados discursivos que son proclives a permanecer indirectamente opacados por los propios requerimientos de generalización —y de paralela minimización— que conlleva el tradicional modelo taxonómico dominante en la historiografía del arte del siglo XX. Por tal motivo puede resultar de interés que tomemos como punto de partida el programa que, a modo de proclama y de manifiesto, es elaborado en 1919 por Walter Gropius, el primer director de la Bauhaus¹.

“No existe un arte profesional [...] la escuela está al servicio del taller”

La publicación de este breve texto fundacional, cuya tipografía y diseño contrasta con el cliché atribuido habitualmente a los trabajos posteriores de la propia Bauhaus, cuenta entre sus páginas con una curiosa imagen. La misma reproduce el grabado de una catedral que, trazada de forma esquemática y nerviosa, pertenece a Lyonel Feininger, uno de los primeros docentes, junto con Johannes Itten y Gerhard Marcks, con los que contactará Gropius para la conformación del claustro inicial de profesores.

Si nos detenemos en la citada imagen podemos observar que se

1. Walter Gropius, “Programa de la Bauhaus estatal de Weimar”, en Ángel González García, Francisco Calvo Serraller y Simón Marchán Fiz, *Escritos de arte de vanguardia, 1900 / 1945*, Madrid, Istmo, 2003 (2017, última reimpresión), pp. 357-361.

trata de un templo de evocaciones góticas y añoranzas vítreas que, dotado de un marcado carácter expresionista, se encuentra realizado a partir de un conjunto de sintéticas y electrizantes líneas. Al margen de estas cuestiones, el contenido iconográfico de la obra deja traslucir el influjo ejercido por Paul Scheerbart y su *Glasarchitektur*, es decir, la vinculación con esa utopía de regeneración urbana que protagoniza la arquitectura de cristal, proyecto a través del cual se intentaba dotar, desde la transparencia y la pureza del vidrio, de una nueva ética a la modernidad; una pretensión que Bruno Taut buscó trasladar a la práctica constructiva en la cúpula realizada para su demolido Pabellón de Cristal de 1914, propuesta presentada en Colonia a raíz de la exposición de la Deutscher Werkbund.

En un contexto, por tanto, en el que Scheerbart, con entusiasmo profético y pasión de neoconverso, anuncia que la arquitectura de cristal logrará no solo hacernos vivir en el “verdadero paraíso terrenal”, sino también “mejorar al hombre en su comportamiento ético”, debido a que “una persona que pueda ver y disfrutar a diario de las delicias del cristal ya no será capaz de cometer más actos vandálicos”², la iglesia de Feininger utiliza el motivo arquitectónico religioso para transubstanciarlo. Gracias a este recurso, el autor busca legitimar una renovada —a la par que paradójica— religiosidad profana: una civil post-religiosidad —una laica sacralidad— que quedará articulada en torno al nuevo apostolado asumido por la vanguardia. Y es que, tal como apunta Gropius en la proclama inaugural, “la gracia del cielo, en los raros momentos de iluminación que trascienden la voluntad, hace florecer el arte, sin que el artista tenga conciencia de ello”.

2. Paul Scheerbart, *La arquitectura de cristal*, Murcia, Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos, 1998, pp. 108 y 173.

No resulta extraño, por tanto, que sobre el rutilante pináculo del templo de Feininger nos encontremos con los destellos de tres estrellas que, desde un planteamiento simbólico, serán utilizadas no solo para aludir a la pintura, a la escultura y a la arquitectura, sino también para visualizar la unidad de acción de las mismas dentro de un hacer compartido —casi wagneriano en su anhelo totalizador— que apelará a un retorno al oficio. Retorno que supondrá, a su vez, una recuperación artesanal cuyas raíces manuales y utilitarias quedarán emparentadas con un cierto neomedievalismo de connotaciones tardorrománticas y preindustriales.

Ahora bien, con independencia de esta primera aproximación, la imagen también invita a otra apreciación. La convergencia en esta secularizada catedral de la mencionada conjunción estelar, permite ubicar el lugar de una nueva epifanía y, por consiguiente, el espacio donde se alberga el nacimiento de un nuevo mesías: el de esa renovada casa de la *construcción* a la que literalmente se refiere el término Bauhaus. La arquitectura, y con ella la propia escuela, se configuran —y son las palabras iniciales del manifiesto firmado por Gropius— en “el fin último de cualquier actividad figurativa”, de ahí que su enseñanza construya un mundo que es el “mundo de gente que construye”, un mundo que, finalmente, queda redimido de un “arte imperfecto” y de un “artista improductivo”, es decir, de un arte y de un artista desvinculados de su contexto social y de su inserción en el mismo. De este modo, el protagonismo otorgado al hecho constructivo propiciará una edificante regeneración por medio de la cual se intentará “reunificar en una nueva arquitectura, como partes indivisibles, todas las disciplinas de la práctica artística”.

A pesar de que, según señala el citado Gropius —dejándose llevar para ello de un arrebató verbal no exento de romanticismo e idealismo—, lo que se entiende por arte, a diferencia de lo que sucede con el artesanado, “es algo que no puede ser enseñado”, ya que

“surge con independencia de cualquier método”, a pesar de ello, insistimos, la Bauhaus, en tanto que institución formativa, dirigirá sus esfuerzos no solo a la búsqueda de esa obra de arte unitaria y global ya aludida, sino también a la realización de “la nueva actividad constructora del futuro”, una actividad en la que “millares de manos de artesanos [se] elevarán hacia el cielo como símbolo cristalino de una nueva fe que está surgiendo”.

Si obviamos el tono redentorista e inflamado de estas afirmaciones, tan común, por otra parte, a muchos de los manifiestos de las primeras décadas del siglo XX, cabe señalar que la unidad buscada hallará su cimentación —y este hecho es prioritario— en una “esencial [...] base artesana”. Esta base encontrará su lógica vertebración en los propios talleres de la escuela y, dado que “el artista es un artesano de un nivel superior”, comprenderá “todas las disciplinas prácticas y científicas de la creación artística”. En paralelo, esta imprescindible unidad responderá, también de manera preferencial, a un ineludible compromiso: el generado por una obligación implícitamente ideológica en la que hallará cobijo la apuesta por la creación de unos nuevos modelos culturales, urbanísticos y sociales.

¿A qué nuevos modelos sociales estamos haciendo alusión? Al respecto, pueden resultar más ilustrativas que las palabras de Gropius o, incluso, que la propia imagen a la que nos hemos referido, la reflexión —también arrebatada, por supuesto, y quizás por ello más contundente— que en 1923 Oskar Schlemmer redactará para el manifiesto publicado con motivo de la primera exposición vinculada a la Bauhaus³.

3. Oskar Schlemmer, “Manifiesto de la primera exposición de la Bauhaus”, en *Escritos de arte de vanguardia...*, op. cit., pp. 369-372.

En este manifiesto, cuyas palabras finales se ajustan al exaltado guion habitual —“¡Somos! ¡Queremos! ¡Y creemos!”—, el autor del *Ballet triádico* efectúa una llamada directa al vitalismo y a la acción, de ahí que, para arremeter contra el protagonismo de un “envilecido academicismo”, se decante por “un idealismo de la actividad que abarque, penetre y una el arte, la ciencia y la técnica”. Sin embargo, al margen de esta llamada o, mejor aún, de cara a suplementar desde una perspectiva semántica la misma, Schlemmer incidirá en una evidente cuestión política: la Bauhaus debe asumir una misión que lleve a sus miembros “a ser los portadores de la responsabilidad y la conciencia del mundo”. Debido a ello, la escuela tiene que convertirse en “el punto de reunión de todos los que, con fe en el futuro y un entusiasmo desbordante, quieren construir la catedral del socialismo”.

Ambivalencias y ecos

Si tenemos en cuenta lo apuntado hasta el momento —y obviamos, por ahora, el hecho básico de conceptualizar la Bauhaus como “punto de reunión”, idea que consideramos especialmente significativa y sobre la que volveremos a insistir más adelante—, nos encontramos con dos cuestiones que, pese a presentarse de forma interrelacionada y simultánea, ostentan matices complementarios.

La primera de estas cuestiones guarda relación con el sentido romántico-idealista que, al menos durante sus años iniciales, detenta de una manera evidente la Bauhaus, hecho que pone de relieve una vocación no exclusivamente funcionalista ni técnico-industrial. La distorsión existente entre un planteamiento expresivo y subjetivista frente al cliché racionalista y positivista que tienden a resaltar las apreciaciones más telegráficas sobre la Bauhaus o, si se prefiere —y reformulamos el tema desde una perspectiva paralela a la precedente—, la tensión que puede observarse entre una línea de orienta-

ción artesano-manual de recuperación neogremialista —asentada, en parte, en antecedentes como John Ruskin, William Morris y el movimiento Arts and Crafts— y otra línea de carácter aplicado que, dirigida hacia la transferencia, posee una vocación tecnocientífica e industrial, constituirá un foco de fricción discursiva —un “conflicto estructural”, en palabras tomadas del clásico estudio de Rainer Wick— que no debemos pasar por alto, puesto que surgirá “de la confrontación de dos conceptos de la vida básicamente distintos e incluso diametralmente opuestos”⁴.

Este foco de tirantez, palpable en las propias decisiones de Gropius, hallará una de sus manifestaciones más conocidas durante los años 1922 y 1923. Es en dicho momento, coincidiendo con el abandono del centro por parte de Itten y otros miembros del profesorado, cuando bajo las ambigüedades y oscilaciones orientativas de Gropius, el Vorkurs —el curso obligatorio inicial— dejará de ser impartido por el citado Itten. La consecuencia más directa de este abandono se traducirá en el cuestionamiento de una línea de enseñanza que se decantaba por el carácter expresivo y emocional de la experimentación individual realizada mediante materiales, medios y procedimientos plásticos.

De este modo, y tras un periodo de cuatro años de compromiso docente en el mencionado curso, la responsabilidad del mismo será trasladada a Moholy-Nagy. Este dotará al Vorkurs de unos contenidos y de una sistematización de índole constructivista muy diferentes a los desarrollados hasta la fecha, ya que su campo de actividad e intereses se hallará mucho más cercano a cuestiones como las derivadas del binomio técnica-procesos industriales. Un binomio a

4. Rainer Wick, *Pedagogía de la Bauhaus*, Madrid, Alianza Editorial, 1993 (2011, última reimpresión), p. 37.

través del cual abordará problemas plástico-estructurales como los vinculados con el dinamismo implícito a las tensiones espaciales o como los inherentes a la propia concepción antiexpresiva de los materiales en tanto que protagonistas de relaciones de fuerza⁵.

El sentido de este nuevo enfoque que, pocos años después, será denunciado por el alumnado al considerarlo excesivamente formalista y abstracto, ya que “enseña lo contrario de lo que es propuesto como objetivo por el resto de la Bauhaus”⁶, continuará siendo mantenido a partir de 1928 por Albers. En dicho año se producirá la salida de Moholy-Nagy y la llegada a la dirección del centro de Meyer, su segundo director, quien, partiendo de posiciones marxistas y tesis racional-funcionalistas —la arquitectura entendida como “ciencia de la construcción”⁷—, situará a la escuela dentro de un espacio político e ideológico que recogerá el influjo de posicionamientos tan radicalizados que, incluso, resultarán llamativos a su antiguo director. Esta deriva encontrará su acomodo conceptual en un discurso que, sustentado en el dogma de la benevolente inevitabilidad del progreso social y científico, articulará el contenido de su neoevanglio en torno a tres axiomas: la revolución soviética, la tecnofilia industrial y la necesidad de una arquitectura y de un arte de carácter utilitario que se halle al servicio del pueblo.

Con todo, no hemos de olvidar que la tensión —entendida más bien como latencia y persistencia pulsional— a la que acabamos de referirnos con anterioridad, no quedará resuelta de manera de-

5. Laszlo Moholy-Nagy y Alfred Kemeny, “Sistema constructivo-dinámico-fuerza”, en *Escritos de arte de vanguardia...*, op. cit., p. 378.

6. VV. AA., “Petición para suprimir el curso preliminar de la Bauhaus”, en *Escritos de arte de vanguardia...*, op. cit., pp. 386-387.

7. Recogido en Rainer Wick, op. cit., p. 48.

finitiva ni con la llegada de Meyer ni tampoco con su abandono de la dirección. Este hecho se puede fácilmente constatar, por un lado, si tenemos en cuenta la ya mencionada iniciativa llevada a cabo en 1930 por parte del alumnado, demandando la supresión del Vorkurs —puesto que el mismo “no muestra en modo alguno su valor práctico”— y, por otro, si observamos la propia orientación directiva y programática que ese mismo año imprimirá Mies van der Rohe a la Bauhaus, orientación sustentada en un perfil más constructivo y básicamente arquitectónico —la Bauhaus como “taller del movimiento moderno”, en expresión de Winfried Nerdinger⁸—; un perfil por medio del que se intentará eludir la confrontación entre los ámbitos artístico y técnico y, asimismo, romper con la politización por la que había apostado Meyer.

No obstante, al margen de esta primera consideración a la que hemos hecho mención, encontramos también una segunda cuestión que se imbrica con la precedente y que no debe pasar desapercibida. Nos referimos al estricto paralelismo cronológico y la consiguiente interdependencia que se observa entre la propia trayectoria y evolución seguida por la Bauhaus y la situación socio-política que, al mismo tiempo, atraviesa la Alemania que surge tras la 1ª Guerra Mundial.

Esta circunstancia, que lógicamente es compartida con todo fenómeno de carácter artístico, cultural o de cualquier otra índole, adquiere en el caso concreto que nos ocupa una especial relevancia. Relevancia que deriva de los determinantes acontecimientos que confluyen en un periodo tan convulso, históricamente hablando, como el que se extiende desde 1918 hasta 1933, es decir, desde la aparición de

8. Winfried Nerdinger, *La Bauhaus. Taller del movimiento moderno*, Madrid, Abada Editores, 2021.

la denominada República de Weimar —cuyo ordenamiento constitucional se aprueba en 1919, coincidiendo con la fundación de la Bauhaus—, hasta el momento en el que se lleva a cabo la supresión de facto de este régimen político mediante el ascenso de Hitler al poder y la instauración del Tercer Reich —hecho que precisamente se superpone al cierre y disolución de la escuela y a la consiguiente desaparición de lo que el nazismo, siendo fiel a su habitual y desquiciada retórica, calificó como *nido de bolcheviques*—.

El solapamiento que se produce entre la derrota y el menoscabo germánico en diversos ámbitos, fenómeno que halla su reflejo en una evidente inestabilidad económica, política y social —pensemos, por ejemplo, en la abdicación del Káiser Guillermo II, en el aplastamiento de la insurrección protagonizada por la Liga Espartaquista o en los asesinatos de Rosa Luxemburgo y Karl Liebknecht—, es decir, la superposición que encontramos, y volvemos a citar de nuevo las palabras de Schlemmer, entre “la catástrofe de la guerra”, “el caos de la revolución” y el “florecimiento de un arte explosivo y emocionalmente lleno de *pathos*”, es algo que resulta significativo y que, como ya hemos señalado, no puede ignorarse.

El valor de este hecho, sin embargo, no debe llevarnos a justificar ni explicitar mecánicamente la evolución y vaivenes de la Bauhaus a partir de estos datos, sino a situarnos ante la compleja versatilidad de un panorama que, no hay que olvidarlo, es el que está actuando como marco no solo propio —el relativo a la escuela—, sino compartido, ya que este es el contexto en el que se gesta y desarrolla lo que conocemos bajo el común denominador de primeras vanguardias artísticas del siglo XX. De este modo, esa relevancia específica a la que nos referíamos termina por asumir un evidente carácter transversal —en el que lo singular deviene general y lo particular se revela común—, una transversalidad que afecta tanto al propio desarrollo artístico, como —y es lo que ahora deseamos destacar— a

la lectura histórico-crítica del mismo, es decir, al relato configurador y a la estructura ideológico-narrativa que construye y legitima nuestra mirada.

Con ello, las fluctuaciones y disensos por los que atraviesa la Bauhaus durante sus catorce años de actividad nos posibilitan reflexionar, en un primer momento, sobre su historia y sobre la elaboración de la historia, es decir, sobre el sentido de una escuela y sobre el alcance de las vanguardias. Reflexión que si, al margen de su alcance historicista, entraña algún valor añadido es porque la misma nos incita a pensar sobre nuestra realidad.

La persistencia de un legado

Establecidos estos parámetros y analizados, siquiera sea puntualmente, algunos de los elementos que permiten reconsiderar el sentido unitario del proyecto articulado por la Bauhaus, conviene ahora retomar, a modo de contrapeso semántico de lo apuntado, aquellos otros aspectos ya sugeridos al inicio de estas páginas que actúan como posibles aglutinantes y potenciales nódulos de sentido vinculados al discurso emprendido por la escuela. Un discurso, no hay que olvidarlo, que podrá ser concebido como tal, debido a que el mismo materializará lo que Mies van der Rohe —de manera un tanto oracular y apelando a su consabida máxima de que *menos es más*— llegará a definir como una idea, aproximación no exenta de ambigüedad que el último director del centro utilizará en 1953, coincidiendo con la celebración del septuagésimo cumpleaños de Gropius y con el vigésimo aniversario del cierre forzoso de la escuela.

Ahora bien, con independencia de que lleguemos o no a intuir el hipotético contenido de esa idea a la que alude Mies van der Rohe, pensamos que son dos los elementos dotados con suficiente capacidad para ofrecer una cierta cohesión a la propuesta de la Bauhaus

y para, desde la misma, suscitar una reflexión sobre un hacer del pasado a partir del cual se puede proyectar todavía nuestro discurso. Dos elementos que, respondiendo aparentemente a planteamientos diferentes, están representando en verdad las dos caras de una misma moneda.

El primero de estos planteamientos guarda relación con el alcance que detenta la propia escuela como significante pedagógico, o sea, como centro y espacio educativo que construye una oportunidad didáctica. Un espacio que, al surgir de una convivencia inherente a su fisicidad —el espacio como diálogo configurado desde el habitar y el habitar como vivencia de una intimidad compartida—, está propiciando una cristalización que es entendida —por utilizar de nuevo las palabras de Schlemmer citadas con anterioridad— como “punto de reunión” y de acción.

El segundo planteamiento, implícito y complementario a la formulación precedente, apunta hacia el significado y, por tanto, hacia el sentido que se puede otorgar a esa realidad física que actúa como polo de confluencias y, a su vez, como matriz de divergencias.

El alcance de ambas cuestiones, sin embargo, podría verse afectado en su orientación —y, así, ofrecernos la posibilidad de resignificar el mismo desde nuestro ahora— si partimos de una perspectiva que, más que distanciarnos, busque nuestra complicidad e implicación. De este modo, se podría reelaborar y expandir el contenido formulado, circunscribiendo el mismo a un único enunciado: ¿qué es aquello que provoca que transcurrido un siglo continuemos hablando de la Bauhaus? ○ en otros términos: ¿qué presente perdura de aquel pasado y qué pasado nos interpela para que ahora tenga la capacidad de constituir nuestro presente?

Sin pretensión de clausura discursiva alguna, se puede apuntar que

aquello que es puesto de relieve o que, al menos, en nuestro actual contexto nos interesa poner de relieve, cabe encontrarlo en un ámbito que ya ha sido insinuado y que consideramos que va más allá —o se queda más acá— tanto de los aciertos artísticos conseguidos en temas vinculados con el diseño, la desnudez formal o la funcionalidad, como de los pormenores discursivos que, en relación a la orientación plástica e ideológica del profesorado y de los directores del centro, hemos venido desarrollando.

Si el centenario que recientemente se ha cumplido ha podido tener una cierta repercusión, es decir, si el mismo ha quedado formalizado como motivo de reflexión, pensamos que se debe a que la Bauhaus tuvo la habilidad de catalizar una iniciativa pedagógica, cuyas contribuciones fundamentales consiguieron traspasar las fronteras del territorio del que se partía y al que el centro, como institución vinculada a la tradición de la escuelas de artes y oficios, se hallaba destinado. Como consecuencia de este hecho, lo que desde nuestro ahora se puede recuperar, es decir, aquello que puede servir de referencia para nuestra relectura, radica en el reconocimiento de una capacidad —entendida no como destreza, sino como oportunidad—: la que la Bauhaus dispuso para trascender los límites trazados por los resultados operativos y los logros plásticos utilitarios obtenidos gracias a la concreta aportación de la escuela a cualquiera de las facetas y disciplinas que integran el discurso artístico o arquitectónico.

¿A qué contribuciones estamos refiriéndonos? Básicamente, a dos aportaciones. En primer lugar, al haber contribuido a generar una posibilidad: no la relativa a las posibilidades de la enseñanza, sino la que afecta a la propia posibilidad de la enseñanza en sí misma. En función de este hecho, lo que la Bauhaus pone de relieve concierne no tanto a la circunstancia de que podamos enseñar arte o de que esa enseñanza pueda ajustarse a diferentes orientaciones

o planteamientos —ya que en modo alguno esto responde a un descubrimiento o a una apuesta privativa de la Bauhaus—, sino a que el enseñar en sí mismo —su posibilidad— surja como cuestión y como problema, una cuestión que, por otro lado, desborda los márgenes del discurso pedagógico.

Junto a esta primera contribución, encontramos una segunda que directamente se entronca con la anterior. El hecho de estar planteando la posibilidad de la enseñanza —problema que nos aleja del discurso estricto de lo didáctico, dado que suscita una reflexión previa que se basa en la confrontación de la idea de posibilidad y la de lo posible— no puede desligarse del sentido que se otorga a la noción de arte contemporáneo. Es decir, no puede disociarse de cómo pensamos el mismo y de cómo lo abordamos desde categorías y paradigmas que ya no pueden circunscribirse ni a la especificidad de una determinada práctica institucionalizada ni a la adquisición aislada de conocimientos autónomos.

De esta perspectiva, pensar la idea de arte contemporáneo conlleva acentuar no solo el término arte —entendido como lenguaje que articula sus propios códigos y que se configura desde su autonomía—, sino también el concepto de contemporaneidad —tomándolo no tanto como situación o contexto temporal en el que nos hallamos, sino como texto, o sea, como configuración conceptual que nos activa y dota de sentido—.

Si unimos ambas contribuciones podemos sintetizar lo suscitado en ellas apuntando que, transcurridos cien años, aquello que recuperamos de la Bauhaus nos sitúa en un ámbito de realidades que fluctúan y se interpenetran, un ámbito en el que la enseñanza —definida no como transmisión informativa, sino como misión formativa— se revela como necesidad discursiva inherente al propio discurso artístico. Un requerimiento —insistimos en ello— que implícitamente

se conecta con el decir artístico contemporáneo y, por tanto, con el propio pensar un presente que constituye el mundo de nuestro ahora. Es decir, el ahora de una red que nos teje y que nos hace conceptualmente y que, sin embargo, no por este motivo deja de mostrarse como tejido con el que, al enredarnos, nos permite coser y confeccionar el mundo. Siquiera sea con parches y composturas.

Sabernos remiendo y zurcido que se reconoce tanto en la lectura de un presente que se escribe, como en la escritura de un ahora que se nos presenta, conlleva asumir una particular pedagogía —podríamos, incluso, estar hablando de una disciplinada y obediente contrapráctica— destinada a contravenir lo aprendido. Una pedagogía que, siguiendo la recomendación que Friedrich Nietzsche dirige a quien desempeñe tareas educativas, ha de aleccionar e instruir en torno al pensar de la mirada y al hacer de la escucha. Algo —¿qué vemos cuando vemos?, ¿cómo habla aquello que nos inquieta y solicita?— que, en verdad, nos ayuda a cerrar el bucle discursivo planteado, dado que esta formulación nos aproxima una vez más a la acción educativa y, por tanto, a la enseñanza y a su posibilidad.

A raíz de ello, el reto que dentro del propio transcurrir conceptual de las vanguardias históricas protagonizará la Bauhaus, permite que ubiquemos nuestra revisión en el espacio de una relectura y de una reescritura cuya acción está delimitando la persistencia de lo que puede constituir su legado. En este sentido, y sin restar valor al papel desempeñado por la escuela como foco de intervención transdisciplinar o como posible referente y estímulo para otros intentos educativos emprendidos desde mediados del siglo XX, la relectura y la reescritura a las que aludimos conllevan no solo una hermenéutica, es decir, una reinterpretación, sino también una reactualización que ha de activarse alejándose de cualquier afán mimético —ya que el objetivo de la misma no va dirigido a que la Bauhaus sea tomada ni como referencia paradigmática ni como modelo ejemplar—.

En función de lo señalado, la invitación a tener que reinterpretar y reactualizar ha de llevarnos no tanto a centrarnos en lo ya hecho —insistimos en lo recogido más arriba: la revisión historicista de un pasado—, como a interrogarnos en torno a lo que podemos hacer y, por consiguiente, en torno a lo que no hemos de hacer, es decir, a interrogarnos sobre aquello que no debemos perder ni en lo que debemos ceder.

Leer y escribir desde el presente (algunos puntos de anclaje)

Para responder a los interrogantes suscitados conviene reorientar de nuevo nuestro discurso. Tal como se ha señalado más arriba, entre las contribuciones realizadas por la Bauhaus hemos incidido especialmente en una: haber hecho posible la posibilidad de la enseñanza.

Ello supone que lo que esa posibilidad nos plantea concierne no tanto a lo posible o a lo imposible de la propia enseñanza —su valor, su sentido, sus contenidos, sus problemas didácticos...—, como a las condiciones que hacen que la misma pueda darse. Mientras que lo que definimos como posible o no posible, nos abre al mundo de lo que puede o no puede llevarse a cabo; la idea de la posibilidad, por el contrario, nos está situando en un ámbito previo: aquel que traza los escenarios que propician el suceder de esa apertura hacia lo posible.

En este sentido, no hemos de olvidar que el escenario en el que nos hallamos, el mundo que en estas páginas nos está ocupando —ese marco que trae consigo que el mundo sea leído como mundo— tiene su origen en lo que Schlemmer caracterizó como un “punto de reunión”, un punto de concurrencia, añadimos, estético-educativo que, al incitarnos a pensar sobre lo que podemos hacer o sobre lo que no debemos ceder o perder en ese ámbito, está encaminándo-

nos desde un relato artístico a otro de índole pedagógica y desde este hacia una inevitable realidad política.

Por otra parte, tal como hemos apuntado con anterioridad, cabe traer de nuevo a colación la circunstancia de que el escenario que está albergando esta expansión discursiva a la que nos referimos tiene su epicentro en Weimar, la ciudad que en sus inicios acoge a la Bauhaus, una ciudad curiosamente que también será donde Friedrich Schiller, pocos años antes de su prematuro fallecimiento en 1805, había fijado su residencia.

Ahora bien, si aludimos en estos momentos a este autor —y al hecho de que el mismo pueda ser considerado como un necesario punto de anclaje— no se debe ni a una mera coincidencia anecdótica ni a un simple recurso retórico, sino a una cuestión estrictamente conceptual: Schiller inaugura en sus conocidas *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*, publicadas en 1795, la reflexión sobre un tema que, precisamente, se encuentra dentro de la órbita semántica que ahora estamos planteándonos y con la que intentamos responder a los interrogantes suscitados.

Nos referimos al problema de la interdependencia entre arte, educación y libertad, temática que Schiller argumenta desde la noción de educación estética en tanto que requisito y fundamento de la libertad, un fundamento que es tal, dado que esa educación estética aborda lo que podemos denominar como una realidad intermedia que impele a la imprescindible consecución de un equilibrio moral —una auténtica unidad— entre lo que el filósofo alemán denomina la realidad material u objetiva del ser humano —su naturaleza racional— y su impulso formal o subjetivo —su mundo sensitivo—.

Con todo, si la propuesta presentada en las cartas ha ejercido una evidente repercusión en épocas posteriores, se debe no tanto a la

contraposición de naturalezas que Schiller establece, como al hecho de que el equilibrio deseado entre ambas —aquello que dota de sentido a esa necesaria unidad y totalidad— solo puede conseguirse a través de la vía que proporciona la estética. Al respecto, no hay que olvidar lo señalado por el propio autor al final de su segunda carta, una afirmación en la que de manera concluyente apunta que “para solucionar el problema político en la práctica es necesario tomar la vía estética, porque el camino de la belleza conduce a la libertad”. De este modo, la “unidad moral” buscada permite superar la contradicción —recogida en la carta cuarta— a la que el ser humano se enfrenta: o ser un “salvaje, si sus sentimientos se imponen a sus principios” o ser un “bárbaro, si sus principios destruyen sus sentimientos”⁹.

A pesar de que la totalidad planteada por la Bauhaus responda, como fácilmente puede sospecharse, a otras inquietudes y parámetros, la cuestión schilleriana aboca al reconocimiento del proyecto emancipador impulsado por la Ilustración, en tanto que proyecto que, parafraseando la referencia kantiana, no solo refrenda la “salida de la autoculpable minoría de edad” mediante el atrevimiento del pensar —el tantas veces mencionado *sapere, aude!*—, sino también la consiguiente osadía del educar. Una osadía —y es sobre lo que Schiller incide y ahora nos interesa destacar— que a través del arte y de la estética quedará vehiculada —y, por ello, anclada— a la enseñanza y a la posibilidad de la misma.

El “punto de reunión” que la Bauhaus supuso, continúa convocándonos y demandándonos. Nos convoca a un punto que reúne puntos suspensivos y nos demanda una actividad artística y una enseñanza

9. Friedrich Schiller, *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*, Barcelona, Acontilado, 2018, pp. 11 y 20.

de la misma como situación del pensar. Una concreta situación que releemos e interpretamos como compromiso conjunto y articulación colectiva y, por tanto, como implicación que nos concierne e involucra.

De este modo, se puede apuntar que aquello que la Bauhaus reactualiza en nuestro ahora, se centra en la posibilidad docente de una comunidad y, en concreto, de lo que en otro contexto Jacques Derrida definió como una “comunidad de pensamiento”, una comunidad que desde nuestra posición calificamos de activa, ya que siendo comunidad se activa a sí misma. De ahí que sea entendida como núcleo de comunicación y elaboración colectiva de intercambios, es decir, como agrupación puntual y punto de agrupación que, multiplicando y diseminando puntos, se adecúa —y volvemos de nuevo a citar el término utilizado por Mies van der Rohe, aunque desvirtuándolo— a una idea, o sea, a una actitud y, por tanto, a una determinada disposición de ánimo y proceder.

Si bien estas últimas nociones —con independencia de Erwin Panofsky e *Idea*, libro que precisamente verá la luz en 1924— podrían estar adoleciendo de un imprescindible rigor y de una cierta precisión analítica, cuestión que se acentúa por la perspectiva que, tras las vanguardias, nos ofrece el desplazamiento hacia ámbitos espaciales, procesuales y performativos, pensamos que su empleo puede resultarnos de utilidad.

En este sentido, y a pesar del posible riesgo que entraña su uso —en tanto que antesala de posibles tópicos tardorrománticos—, apelar a la idea y a la actitud permite la introducción de dos conceptos de amplia repercusión discursiva dentro del contexto artístico y estético de la contemporaneidad, unos conceptos cuya semántica se verá profundamente reelaborada tanto en 1913 —cuando Marcel Duchamp se dedique a enfrentar actos y destrezas, decisiones y ha-

bilidades—, como a partir de 1969 —momento en el que Harald Szeemann analizará en una conocida exposición, *Live in your head: When attitudes become form*, el hecho de cómo las actitudes devienen forma y, consiguientemente, constatación de conceptos, procesos y situaciones—.

Debido a ello, el sentido que ahora nos interesa rescatar de esa mención a la idea que la Bauhaus concita, lo encontramos en el protagonismo que el propio centro asume, tal como ya ha sido mencionado, como espacio de correlaciones y trasvases discursivos que hallan su medio natural dentro del ecosistema educativo.

Desde esta perspectiva la escuela, si la concebimos como espacio de una idea de escuela, nos empuja a reflexionar sobre la propia realidad escolar y, por tanto, sobre su misión. Una misión que, alejada de cualquier sumisión, ya no queda reducida a la mera transmisión o reproducción de ideas, sino al desarrollo de su función como generadora de ideas y como herramienta de una regeneración. Es decir, como laboratorio específico de posiciones y contraposiciones que corresponden a un campo experimental de insistencias y resistencias.

Un siglo y, en especial, un confinamiento global después, la Bauhaus continúa invitándonos no solo a repensar nociones como las de arte, investigación, ciencia, arquitectura, diseño, industria o artesanía, sino también a reformular el espacio escolar y universitario como ámbito político. Un ámbito —también el nuestro, cómo no— que es tal, dado que al actuar como “punto de reunión” que requiere de lo presencial y de su ineludible aquí y ahora, deviene realidad de formas y funciones, entorno de “encuentro, de diálogo y también de conflicto”, o sea, “espacio físico y humano” que, gracias a la “sencillez minimalista” del guion en el que se apoya, nos muestra cómo “cuerpos y sujetos hechos de carne y hueso no se limitan a transmitir

capacidades sino que se disponen a confrontar ideas, modelos de erudición y visiones del mundo”¹⁰.

El hecho de que la enseñanza desborde —lo cual no significa que anule— el territorio de las capacidades, dado que se sitúa en un marco que supera el discurso de las destrezas operativas y de la inmediatez rentable, permite que podamos recuperar parte del sentido etimológico que la antigua idea de escuela griega —la clásica *skholé*— poseía: el de su vinculación semántica con nociones como tiempo libre, morosidad, pausa, tregua o lentitud, nociones que desde un compartido campo de significación están incidiendo en la realidad de un espacio y de un tiempo concebidos como ocio peculiar —como un hacerse sin fin, aunque sin finalidad precisa— que, esquivo al tiempo del negocio y al negocio del tiempo, rehúye la temporalidad administrada.

Si partimos de esta consideración, un último punto de anclaje nos los puede ofrecer el ya citado Derrida. Este pronunciará durante el mes abril de 1983 una conferencia en la Cornell University de Ithaca, dirigida a reflexionar sobre la razón de ser de la universidad y el ser de la razón en la misma. En su pormenorizada alocución Derrida efectuará un análisis de su sentido conceptual y de su destino institucional, un sentido y un destino que vincula con las nociones de fundamento y fundación de la razón¹¹.

10. Federico Bertoni, “Enseñar y vivir en tiempos de pandemia”, en Federico Bertoni, Jacopo Rosatelli, Carlos Fernández Liria, Olga García Fernández, Enrique Galindo Ferrández y Jordi Llovet, *La escuela vaciada. La enseñanza en la época pospandémica*, Madrid, Altamarea Ediciones, 2020, p.17.

11. Jacques Derrida, “Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad”, en Horacio Potel, *Derrida en castellano*, página web, «<https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/universidad.htm>».

A su vez, esta apelación al concepto de arranque y cimiento servirá para poner de relieve la responsabilidad que asume como entidad y organismo vivo, ya que la misma al “responder *al* principio de razón” y, en paralelo, al “responder *del* principio de razón” —movimiento que, en verdad, representa “el mismo gesto”—, está repensando su esencia y su principio inaugural —su *arkhé*— y, por tanto, cuestionando desde la sustancialidad y desde la radicalidad —desde la raíz— “aquello que se denomina comunidad e institución”. Una institución que es espacio “en el cual se sabe aprender y en el cual se aprende a saber”.

La universidad quedará configurada, por este motivo, como esa mencionada “comunidad de pensamiento” a la que ya hemos hecho referencia. Una comunidad que se interroga a sí misma, surgiendo como reflexión oportuna y “oportunidad de la reflexión”, como realidad que constituye desde su propia espacialidad —desde el “punto de reunión” que vertebra—, el ámbito de una temporalidad heterogénea: tiempo que es el de la reflexión y espacio que actúa como “lugar vacío para la oportunidad”.

Partiendo de ello, se puede concluir apuntando que el centenario de la Bauhaus nos procura, en último término, un espacio de oportunidad que nos sitúa ante ese *portus* latino del que deriva el término, puerto que no solo connota la idea de mar, sino la abertura que se practica ante un obstáculo.

Curiosamente, aquello que aquí se nos abre, tanto en ámbitos como el reflexivo y el docente, nos precipita a la forma y también a la función, pero no desde la habitual perspectiva que delimita la arquitectura funcionalista o el diseño. La forma y función que se nos muestran nos remiten a la forma que asume nuestro pensar —cómo se conforma y deforma el mismo— y a la función —a la paralela reforma— que este protagoniza, una función paradójicamente dis-

funcional sustentada, y retornamos de nuevo a Derrida, en el valor de la “resistencia crítica” y, en la impostergable “experiencia del tener-lugar singular”¹².

Como puede comprobarse, una vez más tropezamos con la experiencia del acontecimiento y con su singularidad. Pero, por fortuna, lo hacemos asistiendo no al acontecimiento de un aniversario y a su hagiográfica rememoración, sino al suceder singular al que el pensamiento convoca. Un pensamiento que es idea que reúne y punto que congrega.

12. Jacques Derrida, “El porvenir de la profesión o la universidad sin condición (gracias a las «Humanidades», lo que podría tener lugar mañana”, en Horacio Potel, *op. cit.*, «<https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/universidad-sin-condicion.htm>». Esta amplia conferencia, complementaria a la mencionada con anterioridad, será pronunciada por vez primera en el mes de abril de 1998 en la Stanford University de California, siendo vuelta a presentar con posterioridad, en concreto durante el mes de marzo de 2000, en la Universidad de Puerto Rico.

IMPRESO EN VALENCIA EN 2021

