

paperback  
06

ADRIÁN CARRA | ALGUNAS OBJECIONES A LA BAUHAUS



N.º 6 | Febrero de 2009

## Algunas objeciones a Bauhaus

Adrián Carra

paperback | nº 6 2009 | ISSN 1885-8007  
escueladeartenúmerodiez

## Algunas objeciones a Bauhaus

### Resumen

Abocada a ser punta de lanza en la construcción del nuevo arte y diseño del siglo XX hizo acopio de todo lo que tenía a mano para reemplazar el modelo decimonónico.

A noventa años de su apertura es difícil verla aun como un modelo de escuela para las

profesiones artísticas ni en su didáctica ni en su organización. Ni tampoco la teoría del arte que postuló, y a la que se ha dado tanta importancia, tiene ya vigencia.

### Palabras clave

Idea, imágenes mentales, esquemas, códigos, creación Dibujo, reforma pedagógica, teoría formal.

## Algunas objeciones a Bauhaus

Bauhaus fue un hito importante en la reforma de la pedagogía del arte, el diseño y la arquitectura del siglo XX. Esto es, el nuevo arte postulado en sus manifiestos se empieza a enseñar en la Bauhaus y en esta escuela dieron clases algunas de las figuras importantes del diseño, el arte y la arquitectura del siglo XX.

Sin embargo es un legado complicado que hay que revisar. El aspecto que aquí nos interesa es el desarrollo de la nueva pedagogía y su relación con el nacimiento del arte moderno. A diferencia de la tradición pedagógica del arte figurativo, en la que los conocimientos y las destrezas que se debían alcanzar estaban más o menos definidas y se discutía sobre todo los caminos, las metas de Bauhaus estaban por concretar, y esta institución participa simultáneamente en la creación de un arte nuevo, sus objetivos y sus reglas, y la construcción del armazón teórico que permita su pedagogía. Como un tren que avanza a la vez que se tienden las vías, en una dirección solo parcialmente conocida. La arquitectura, el diseño y el arte modernos, llegaron a su destino, en este siglo ya estamos seguros de ello, pero los principios que animaron esta institución, así como las bases teóricas para el análisis de las formas e imágenes que se desarrollaron en sus clases, no han soportado igual de bien el paso de este siglo a como lo han soportado las obras que esta teoría pretendió fundamentar.

Conviene empezar un poco antes nuestra historia, porque cuando nace Bauhaus hay al menos tres grandes reformas pedagógicas en curso. En primer lugar una gran reforma general de la enseñanza desde la primera escuela, con una revisión de los valores a transmitir y los métodos aplicables, que recorre todo el siglo XIX, y con una muy particular repercusión en las habilidades artísticas. En segundo lugar una reforma de las enseñanzas industriales tras la quiebra del modelo de producción artesanal, y por tanto también del cauce de transmisión de los oficios artísticos. Y en tercer lugar la invención de una pedagogía para un arte nuevo y su armazón teórico.

### La educación artística

En la reforma general de la educación la enseñanza del dibujo había empezado a adquirir una cierta estima social fuera de los circuitos profesionales, al menos desde que la reivindicasen incluso para la educación general Benjamín Franklin en América y Jean Jacques Rousseau en Francia. La reforma pedagógica que se inició el siglo XVII de manos de pedagogos como Pestalozzi y en el siguiente siglo con Froebel, va a reivindicar las destrezas de dibujo para la formación del niño. Por otro lado, y por esos años, el dibujo se convirtió también en un elemento de progreso social en la educación de las clases trabajadoras. Es a fin de servir a estos dos tipos de formación, por un lado la formación del niño y por otro la del trabajador, que van a surgir las nuevas metodologías de la didáctica del dibujo. La característica más reseñable de estos programas surgidos a lo largo del siglo XIX es que aparece la primera bibliografía didáctica del dibujo no centrada en el cuerpo

humano, dentro del marco de lo que es una profunda revisión de la enseñanza. Juan Bordes en su compilación general de estos materiales titulada "La infancia de las vanguardias"<sup>1</sup> defiende que a partir de estos autores "y con nuevos programas en las aulas escolares, se originó un "efecto mariposa" que produjo importantes consecuencias, pues es fácil concluir que solo con una infancia educada con criterios nuevos y transgresores fue posible producir un cambio radical en la sociedad y el arte de principios del siglo XX".

Aunque sea difícil determinar el origen de la cadena causal de semejante transformación, es cierto que durante el s. XIX podemos descubrir anticipados aspectos significativos de los cursos de la Bauhaus y del arte moderno. Por ejemplos: a finales del s. XIX maestros como, Cizek y más famosa Maria Montessori reivindicaron la apreciación del dibujo infantil, por lo que, primero en Alemania y después a lo largo de Europa, se creó un movimiento relativamente extenso en defensa de este arte puro por incontaminado que se tornará crucial en el expresionismo o para artistas como Klee, este a su vez profesor en la Bauhaus. Por otro lado algunos de los profesores de la Bauhaus fueron alumnos de aquellos profesores reformadores y eran continuadores de estos nuevos métodos, Oskar Schlemmer y Johannes Itten fueron alumnos de Adolf Hölzel, profesor muy significado en las nuevas pedagogías y que prestaba gran atención a los mecanismos psicológicos, cuyo descubrimiento tenía lugar en esos mismos años.<sup>2</sup>

Surgieron pedagogías, especialmente en el terreno de la educación infantil, que prologan directamente las que se aplicarán en Bauhaus. Entre los ejercicios propuestos para la formación infantil en estas nuevas pedagogías encontramos enunciados tales como: "Hacer un bello arreglo con puntos separados", o "Hacer un bello arreglo con sólo líneas paralelas de igual longitud" (de Joost Schmidt en el texto citado de Juan Bordes). Algunas de las actividades inventadas entonces, se integrarán luego en las clases del célebre Curso de Iniciación de Bauhaus; por ejemplo: el dibujo ambidiestro, del americano Liberty Tadd, es practicado por Johannes Itten, que también incluye algunos de los materiales froebelianos. Los reformadores de la enseñanza infantil y del dibujo propusieron una amplísima panoplia de nuevos ejercicios de todo tipo: ejercicios para ejercitar ambas manos, para moverlas rítmicamente, para dibujar al dictado, hasta para dibujar con los ojos cerrados... lo que no debe ser un adiestramiento sencillo, sea cual sea su utilidad.

Pero de cuantas conexiones podemos establecer entre los maestros de la Bauhaus y los maestros reformadores de la enseñanza del siglo XIX, quizá lo que va a anticipar más claramente la didáctica del arte moderno es la aparición de ejercicios de dibujo no basados en la representación por un lado, y la proscripción de los ejercicios de copias, tanto de láminas como de modelos de escayola, por otro.

Desde tan antiguo como tenemos constancia la formación del artista, y el complemento de dibujo en la formación de un artesano, se centraba en la copia.<sup>3</sup> La copia de láminas o de escayolas, que empieza a ser criticada en el siglo XVIII, era una práctica habitual en la enseñanza artística desde las primeras academias del renacimiento, tanto en los talleres gremiales de los artesanos, como en las academias reales, y también era la base de los ejercicios de dibujo para la formación infantil. No he tenido acceso a textos de pedagogía de Cizek pero si he encontrado autores fiables que le señalan como inductor, o al menos co-inductor, de la proscripción que afectará finalmente a la escuela general en todos los niveles en el siglo XX.<sup>4</sup> También en los círculos artísticos más académicos se cuestionó, y en algunos casos se rechazó, la sucesión interminable de copias de láminas y modelos de yeso, a los que se les acusó de ahogar la creatividad de los jóvenes que se formaban en las Academias de Bellas Artes europeas, quizá por ello algunas se saltaban estos prolegómenos y enfrentaban cuanto antes a sus alumnos con el modelo vivo.

La copia de escayolas inició entonces su declive como puntal de la pedagogía del arte, pero su caída en desgracia tomó más de un siglo de ataques. Como colofón las primeras vanguardias elevaron el repudio de la copia a la categoría de principio fundacional. Con la virulencia que les caracterizó, los futuristas lo declararán años más tarde en uno de sus manifiestos "sic: 1) Que todas

1. BORDES CABALLERO, Juan. (2007) La infancia de las vanguardias. Madrid: Cátedra.

2. WINGLER, Hans M. (1980) Las escuelas de arte de vanguardia. Madrid: Taurus. p.11.

3. PEVSNER, Nicolaus. (1982) Las academias de arte. Madrid: Cátedra. p. 165.

4. GOMBRICH, Ernst H. (1979) Ideales e ídolos. Barcelona: Gustavo Gili. p. 212.

las formas de imitación deben ser despreciadas, todas las formas de originalidad glorificadas”.<sup>5</sup> (Personalmente creo que la segunda admonición fue todavía más dañina para el arte del siglo XX que la primera).

Hoy en día, más de un siglo después de que se proscribiese la copia de cuadros y láminas en todos los escalones de la enseñanza, encontramos que multitud de escuelas de primaria y secundaria ejercitan a sus alumnos pintando a la manera de Miró, o a la manera cubista de Picasso, y al parecer aceptamos estos ejercicios como un modo idóneo de adentrarse en la comprensión y disfrute del arte moderno. Cuesta pensar que la copia del arte figurativo sea menos digna de ser practicada, si eso implicara que este fuese un arte menos digno de ser comprendido y disfrutado. Aunque la causa estriba en que, sin duda, son ejercicios más asequibles al grado de destrezas adquiridos en la escuela obligatoria.

Para la formación profesional de los artistas en la escuela decimonónica, al margen de los movimientos tímidamente reformistas que se dieron en algunos currículos, la enseñanza del dibujo estaba claramente orientada a la representación del cuerpo humano. Que esto fuese así se fundamentó en poderosas razones; en 1857 en un informe al ministro francés de Enseñanza Pública, su autor, Felix Ravaisson, las resume con la afirmación plenamente plausible de que, la figura humana facilitaba el aprendizaje de la técnica de representación gracias a que los errores eran mucho más reconocibles en la imitación de esta que de ningún otro objeto.<sup>6</sup> Es reseñable lo estrictamente práctico que es el argumento, es una razón pedagógica certeramente basada en las características reales de la percepción humana, y resalto esto porque quizá hubiera podido acudir a la filosofía estética hegeliana para decir, por ejemplo, que la figura humana es “la única apariencia sensible adecuada al espíritu”.<sup>7</sup> En las propuestas pedagógicas que estudiaremos más abajo encontraremos justificaciones basadas en parecidas formas de sedicente supremacía espiritual, por ejemplo, *la representación última de la esencia de las cosas*.

Bauhaus incluyó ejercicios de representación de materiales y de calidades de textura, pero dirigió toda su energía a crear una pedagogía del arte que abandonara la representación de la realidad. La única posibilidad oficial de familiarizarse con los problemas de la representación del cuerpo humano se ofreció en las clases de “Dibujo de Desnudos” que impartió Schlemmer.<sup>8</sup> Este profesor centró su docencia en el hombre, si bien no en su representación naturalista; su didáctica tendía en palabras del propio Schlemmer a una: “cognición metafísica que ayudase a resolver cuestiones estéticas y éticas”.<sup>9</sup> En cualquier caso, y descendiendo a la realidad física, en sus clases si se podía dibujar un modelo inerte fijo, si bien el lugar de la reproducción de una estatua clásica lo ocupó un muñeco articulado de madera. Todo sirve para aprender, pero no todo enseña de manera igualmente exigente. Un buen montón de destrezas refinadas en la representación de la figura no se plantean en la representación de un maniquí. Un maniquí logra con fulminante éxito ahuyentar los fantasmas decimonónicos, pero exige mucho menos al aprendiz de dibujante.

## La formación profesional

La revolución industrial y la quiebra del modelo de producción artesanal necesariamente tenían que tener fuertes repercusiones en la docencia de este campo. Sucintamente la cronología podría tener estas etapas; entre el último tercio del s. XVIII y el primer cuarto del siglo XIX los gremios son desmantelados, la naciente industria inunda el mercado de productos a los que les falta el poso de una tradición filtrada y refinada por artesanos, el diseño se empobrece, y en la Exposición Universal de 1851 esta vulgaridad de las formas se manifiesta insoportable para las personas de cierta educación. La reacción a esta degradación se afronta primero en Inglaterra, con Ashbee, W.

5. “Manifiesto técnico de la pintura futurista”, 11 de marzo de 1910, publicado en CHIPP Herschel B. (1995) Teorías del Arte Contemporáneo. Barcelona: Akal. p. 316.

6. EFLAND, Arthur D. (1990) Una historia de la educación del arte. Barcelona: Paidós.

7. PODRO, Michael. (1982) Los historiadores del arte críticos. Madrid: Antonio Machado libros. p. 55.

8. WICK, Rainer. (1982) La pedagogía de la Bauhaus. Madrid: Alianza Editorial. p.254.

9. FIEDLER, J. y FEIERABEND, P. (1999) Bauhaus. Köenemann.

Morris y el movimiento Arts and Crafts, y después en Alemania, donde se crean numerosas escuelas de artes y oficios, las Kunstgewerbeschulen (escuelas profesionales de arte), a cuya dirección son llamados los principales arquitectos. También aparecen en otros puntos de Europa distintos modelos de escuelas de artes y oficios que comparten con estas algunas cosas, y se diferencian en otras. Comparten todas generalmente la idea del aula-taller, la necesidad de completar el proceso de diseño y producción como idea central de este tipo de enseñanzas, y se diferencian, unas de otras, en la vindicación a la artesanía perdida, o la aceptación de la naciente industria y sus procesos como modelo al que dirigirse.

Bauhaus estuvo orientada a responder a las demandas de la industria y de la construcción bajo sus tres directores. Que esta escuela forme parte de las enseñanzas de los oficios artísticos es un hecho importante, porque toda su vida mantiene una tensión interna entre la formación ligada a la industria y la construcción, y un cierto papel de adalid del arte de vanguardia. Sin que esto fuera contradictorio dado que el arte y el diseño que preconizaron fueron coherentes, y eran además el núcleo duro de una revolución estética. Esta revolución estética es lo más notable de Bauhaus, y en este sentido se orienta en la dirección opuesta a otros esfuerzos revitalizadores del diseño que no aceptaron la necesidad de adaptarse a la industria; tal es el caso del ejemplo inglés, William Morris, que no buscaron crear un nuevo repertorio de formas si no más bien persiguieron una recuperación arcaizante de estilos históricos, si bien de gran calidad.

Desde muy tempranamente en el siglo XIX se planteó la discusión sobre si la formación de un diseñador debía diferir de la formación de un artista. Por muy diferentes que se quieran hacer aparecer estas profesiones comparten un tronco común, pero, sin duda, cabe preguntarse si se deben desarrollar idénticas destrezas. Hoy quizá sea más evidente la necesidad de una educación diferenciada, porque el siglo XX ha redibujado los perfiles de ambas profesiones, pero a mediados del siglo XIX no poca gente compartía la opinión del pintor Alphonse Legrós para el que, “de la misma manera que todo el mundo estudia para general y nadie para cabo, así un diseñador sería meramente un artista fracasado”.<sup>10</sup> En varios países no se especializó y diferenció la formación de unos y otros profesionales, por la consideración de que era una sola actividad que culminaba en el Gran Arte.

Pero el problema de la docencia del arte y de los oficios artísticos puede que fuera de otro tipo. El mismo Legrós, hablando del sistema de enseñanza inglés, criticó que los estudiantes de arte gastaban cantidades ingentes de tiempo en ejercicios sencillos o de poca calidad, (“gastaban seis semanas en sombrear una esfera”). No es sorprendente si recordamos como a finales del siglo XIX, en otra rama de la educación, en la educación primaria, María Montessori trabajando con niños retrasados logró que realizaran el examen estatal y obtuvieran resultados similares a los de los niños normales, por lo que llegó a la conclusión de que el niño normal estaba subdesarrollado. Probablemente la educación del siglo XIX no pasaría los exámenes de PISA. No es un tema para este artículo pero puede resultar estremecedor leer algunos currículos de la enseñanza artística decimonónica. Así que, si una escuela moderna se revela a principios del siglo XX contra el academicismo que embota las mentes de los jóvenes artistas, sea lo que sea lo que quieran decir y de quienes lo digan, no habría que descartarlos como si de una partida de aventados se tratara.

En esta tarea de reforma convergen varias de estas escuelas de artes y oficios, que son la punta de lanza de una propuesta de transformación artística de primera línea. En esta empresa Bauhaus no está sola ya que también, y entre otras, están la escuela de arte de Frankfurt, o la escuela de Orbrist-Debschitz, que son antecedentes o contemporáneas a Bauhaus, y comparten el modelo de escuela-taller y la voluntad reformadora de los repertorios formales del arte y del diseño. Así mismo los antecedentes del lenguaje plástico que asociamos a Bauhaus nace en arquitectos como Otto Wagner, Josef Hoffmann, Charles Rennie Mackintosh o Adolf Loos, que entre otros inician la valoración de los elementos simples arquitectónicos consustanciales a Bauhaus y la arquitectura moderna, en lo que después se llamó el estilo internacional, y que se extiende desde la arquitectura al diseño de los objetos, el funcionalismo.

Las refinadas habilidades de los artistas finiseculares europeos dejaron de ser necesarias con el advenimiento del nuevo arte, los talleres de los oficios artísticos no resistieron el embate de la

10. BEATTIE, Susan. (1983) *The new Sculpture*. Yale University Press. p. 10.

industria, y la nueva estética se creó para nuevos procesos productivos porque, como dice el célebre aforismo, toda tecnología entraña una filosofía. Aceptar sin reserva la necesidad de crear para la nueva industria fue un acierto crucial para el desarrollo de Bauhaus y para la pervivencia de su legado. Hoy la imagen por antonomasia que nos viene a la cabeza al pensar en Bauhaus son los muebles de tubo de acero inoxidable de Marcel Brauer, porque unen nuevos materiales, nuevas técnicas, y nuevos repertorios formales a los viejos temas de la silla, el sillón y el taburete.

¿Cómo organizó sus clases a fin de que la rémora de las tradiciones caducas no impidiera surgir las nuevas formas de la nueva construcción a la que se orientaba? El modelo inicial propuesto estableció una división entre los “maestros de la forma” y los “maestros artesanos” que debía ayudar a suplir en los primeros años, la falta de personalidades que aunaran en sí mismas tanto una alta capacidad artística como experiencia artesanal. Lo cierto es que los maestros artesanales carecían por completo de relevancia en la programación de los talleres y la organización didáctica del centro. Los maestros de la forma en la época fundacional, Klee, Kandinsky, Schlemmer, Itten, Feininger, Muche, eran artistas. La dirección bicéfala no fue ni fácil ni exitosa y, en cuanto se pudo, fue sustituida por el autoreclutamiento de nuevos maestros que, presumiblemente estos sí, aunaban las nuevas capacidades artísticas y las artesanales. Bayer, Brauer o Stölzl son ejemplos de estos últimos. La pedagogía se consolidó en un modelo cada vez más orientado al diseño que fue arrinconando, o expulsando, a los artistas, así pasó con Muche, Itten o Feininger. La ambicionada síntesis de la arquitectura la pintura y la escultura, preconizada en los manifiestos fundacionales ya no se va a producir tal como se propugnara.

Los talleres de la escuela se enfocaban teóricamente a la construcción, pero la arquitectura había comenzado ya una transformación radical basada en las nuevas técnicas constructivas del acero y el hormigón y en un ideario estético que prescindía del aporte que pudiera venir de las artes plásticas y los oficios artísticos. Esta supresión de la ornamentación arquitectónica, que por otro lado se había desarrollado intensamente en el periodo inmediatamente anterior, por ejemplo y de manera sobresaliente en la arquitectura modernista, así como la ornamentación escultórica de las construcciones en piedra de las revisiones historicistas de la arquitectura del XIX, hace que los talleres artesanales no tengan ninguna cabida en la nueva pedagogía, porque su labor no tiene cabida en la nueva arquitectura.

Funcionaron de muy distinta manera los talleres de arte mobiliario, que los talleres de artes aplicadas a la construcción estrictamente hablando. Por ejemplo: los talleres de metal, de muebles y de tejidos, y el de cerámica en el tiempo que perteneció a Bauhaus, sí lograron producciones de auténtica importancia, los de metal, tejidos y cerámica incluso una cierta autonomía económica gracias al éxito de sus producciones y su colaboración con la industria. Por el contrario los talleres de escultura y de talla no lo hicieron en modo alguno. Y si bien puede que esto tuviera que ver con los maestros encargados de ellos, también es verdad que no se pusieron nunca los medios y recursos para solucionar su iniquidad. Tras un patético periplo docente, los talleres de escultura acabarían desapareciendo antes de la última etapa berlinesa. Los talleres de vidrieras tampoco lograron grandes éxitos y tras su incorporación al de pintura mural sería finalmente suprimido en la época de Dessau.

Si retomamos el origen histórico de las reformas educativas, y pensamos en la Bauhaus como en uno de los numerosos intentos de rescatar la educación artística y artesanal acometidos por los estados europeos durante el siglo XIX, hay una reflexión que no puede evitarse. ¿Puede una escuela olvidar la tradición de los oficios que enseña en pos de una nueva estética y seguir siendo una escuela, es decir: *el organismo encargado de la transmisión de los saberes y las destrezas dentro de una sociedad y una cultura?*

¿Deben las escuelas de arte, al modo de los conservatorios, seguir haciendo capaces a sus alumnos a entender, ejecutar, e incluso crear en modos artísticos de tiempos pasados?

Si las dos respuestas son afirmativas la consecuencia ineluctable es conservar los modos de enseñanza que posibilitan esas destrezas al menos cuando no se disponga de otros capaces de semejantes logros.

Si, por ejemplo, se considera que la representación naturalista es una habilidad necesaria para la formación del artista, atendiendo al menos a que fue la destreza básica de todos ellos durante los, digamos, cinco mil años anteriores, entonces los ejercicios deben servir para adquirir esa habilidad

de manera fehaciente; y no existe manera alguna de aprender a modelar, dibujar, etc. cualquier representación figurativa vívida que no sea haciendo exactamente eso, es decir no hay ejercicio abstracto de puntos, líneas o planos que te adiestre en la representación.

Si esto es así la Bauhaus cercenó la formación en sus currículos desentendiéndose de la transmisión de la herencia cultural en la que vivía para lanzarse en pos de una utopía de creación artística integral no consolidada.

Puede que se tilde este argumento de conservador pero estimo que es razonable esperar que las escuelas dediquen una buena parte de su tiempo a trasmitir lo que se sabe, y no a elucubrar sobre lo que se va a saber. El peligro de quedarse anclado en el pasado no debe ser conjurado negándolo, es preciso integrarlo. Esto solo no debe ser así para aquellas destrezas o conocimientos que estén por completo periclitados, por ejemplo la confección de útiles de silex, o la medicina homeopática. No es el caso del dibujo.

### La teoría formal del arte

En tercer lugar está la construcción de una teoría del arte capaz de justificar la revolución moderna. En aquellos años la punta de lanza del discurso de los historiadores y filósofos acerca del arte es la que se ha dado en llamar teoría formal del arte, que tuvo una reformulación potentísima en los años anteriores a las revoluciones artísticas del siglo XX.

El problema central de la teoría formal del arte fue comprender las razones y causas de los estilos artísticos, como cambian las formas artísticas en las diferentes épocas. Los historiadores del arte de siglo XIX y principios del XX construyeron un modo de analizar la obra que valora de una manera nueva los aspectos formales. Destaca en este empeño Wölfflin, que estudio la adaptación recíproca entre el tema y lo que él llama el material visual en sus "Conceptos Fundamentales para la Historia del Arte", y que intento articular su aportación al desvelamiento de esas razones formales del arte bajo la égida del idealismo hegeliano. Su investigación alcanza aspectos concretos tales como el supuesto mayor peso de un lado del cuadro con respecto al otro; un caso curioso porque ha tenido una muy larga aceptación, pese a lo fácil que es en este tema presentar contra ejemplos. Autores como Alois Rielg trazan la genealogía de un motivo ornamental desde el loto al acanto atendiendo su transmisión entre culturas y a una búsqueda interna de la forma hacia su mayor riqueza e integración, y este es un punto de vista que ha seguido siendo considerado valioso por otros historiadores posteriores en el análisis del arte y las artes decorativas.<sup>11</sup> Panofsky, por su parte, abordará el estudio de problemas técnicos y formales concretos para derivar de sus soluciones en cada época, categorías generales del pensamiento específicas de esa misma época, por ejemplo, la teoría de las proporciones que está presente desde los inicios de la tratadística. Desde muy temprano en estas revisiones de la importancia de los elementos formales y materiales en la obra de arte colaboran los propios artistas, entre ellos destacó Adolf von Hildebrand que con "El problema de la forma en la obra de arte", espeso opúsculo, abordo la importancia de una configuración que él denomina frontal, a la hora de lograr la claridad expresiva de la obra en su percepción y en su organización interna. Y si bien todos los autores que he citado pertenecen a la tradición alemana, esta línea de trabajo recoge también a teóricos de otros países europeos, hay una puesta en valor de los componentes formales de las imágenes, y una intensa labor de estudio de ellos.

Pero, con todo lo que de revalorización del aspecto formal de la obra de arte podemos encontrar en la teoría estética europea, y aun aceptando que prelude y será utilizada por la apuesta teórica del arte del siglo XX, el salto que dará la nueva teoría supone un quiebro bastante marcado.

La teoría formal que ampara y es alentada por el arte del siglo XX, va ha pretender encontrar un significado inherente a las formas y una ley para su organización. Esto implica primeramente la pretensión de analizar una y todas las imágenes prescindiendo de su función, la que le asigna su creador y la época, y del estilo en que se conciben, para encontrar en ellas una "verdad de la forma" tan inexorable e intemporal como una ley de la física.

---

11. PODRO, Michael. (1982) Los historiadores del arte críticos. Madrid: Antonio Machado libros. p. 28.

Esta teoría brindaría al naciente arte abstracto la argumentación para situarlo en parangón con el arte de los grandes maestros del pasado. Si podemos analizar un cuadro abstracto mediante una lógica que igualmente sea aplicable a un cuadro figurativo, tendríamos una regla para medir ambos, y los conceptos y las categorías que utilizásemos tendrían una validez absoluta al margen de las contingencias de los usos, los estilos y las épocas.

Por poner un caso de esta deriva del análisis del arte, y no ceñido a la Bauhaus, si hay un territorio especialmente propicio para que florezcan algoritmos de la armonía y la belleza es la teoría de las proporciones y su secreción colateral: las retículas de composición. Las obras de arte han sido sometidas a un esforzado estudio cuasi matemático, armándose para la disección de, o bien las sucesiones de razones proporcionales en números racionales conocidas al menos desde Pitágoras, o con proporciones irracionales como la Sección Áurea de Lucca Paccioli. Pero tras años de concienzudo análisis podemos sospechar que ha habido, sobre todo, superposición de patrones sobre obras hechas, "una geometría impuesta que nada tiene que ver con la realización y el propósito de las obras que de este modo son analizadas"<sup>12</sup>, esto es, que sólo nacen en la mente del analista y no en las manos del artista. La Sección Áurea ha sido pretendidamente descubierta en casi todas las grandes obras de la humanidad por Matila G. Ghyca, pero R. Wittkower sin embargo rastreó su presencia en la tratadística de las artes en el renacimiento sin encontrarla en ninguna parte, y recientemente el matemático Mario Livio ha terminado de desmontar el mito de la ubicuidad de este, por otro lado, extraordinario número.<sup>13</sup>

Quizá sea el paradigma de la ciencia el que inculca una ambición de universalidad a la teoría del arte en el siglo XX. Conceptos indudablemente unidos a la configuración formal de la obra tales como composición y el equilibrio, que han sido valorados y utilizados desde siempre, toman al aplicarse al arte abstracto un carácter normativo inflexible. Si antes mantenían una relación dialéctica con los demás elementos de la obra artística, y se huía de pretender una definición precisa, ahora se considera que deben ser poco menos que teoremas.

Como ejemplo de la primera postura, Ruskin a mediados del XIX escribe en su "Técnicas de Dibujo": "La esencia de la composición reside precisamente en que es inenseñable".<sup>14</sup>

Por el contrario para Kandinsky, "la música por ejemplo organiza sus medios (los sonidos) en el tiempo y la pintura los suyos (los colores) en una superficie. El tiempo y la superficie deben "medirse con exactitud. Esos mismos límites son condiciones necesarias para el equilibrio y por tanto para la composición.

Puesto que las enigmáticas pero precisas leyes de la composición son las mismas en todas las artes, eliminan sus diferencias".<sup>15</sup>

Creo que el éter, o la quintaesencia, no son fantasmas más intangibles ni menos enigmáticos. Tal parece que los cuadros deberían de cuadrar como las cuentas fiscales. Y poco menos que eso pretende la Teoría de la Imagen formulada a lo largo del siglo XX, a saber, la existencia de unas leyes comunes a las artes de todos los tiempos.

"Los objetivos de la composición plástica y los factores que la rigen son independientes del grado de iconicidad de la imagen. Si existen unas normas de las que depende la idoneidad compositiva, es decir su simplicidad, estas deben ser las mismas para una obra de Mondrian que en un cuadro de Velázquez".<sup>16</sup>

Esta delirante pretensión de unicidad teleológica sigue coleando casi un siglo después del texto de Kandinsky, lo que demuestra que no solo el rancio academicismo es un hábito difícil de extirpar, también lo es el radical vanguardismo.

Y la misma reducción que se aplica al conjunto de la obra afecta a cada una de las partes. Lo más celebrado por algunos historiadores del experimento Bauhaus, la que consideran la idea principal y más original de este método, era la insistencia en la identificación de las "formas principales", que es la clave para identificar la esencia abstracta de los objetos físicos. Descubrir el carácter cónico

12. FURIÓ, Vicenç (1991) Ideas y formas en la representación pictórica. Anthropos. p. 86.

13. LIVIO, Mario (2006) La proporción áurea. Barcelona: Ariel.

14. RUSKIN, John (1999) Técnicas del Dibujo. Laertes. p.167.

15. CHIPP, Herschel B. (1995) Teorías del Arte Contemporáneo. Madrid: Akal.

16. VILLAFañE, Justo (1985) Introducción a la teoría de la imagen. Madrid: Pirámide. p.178.



de una montaña no es en modo alguno un gran hallazgo, aunque si lo pueda ser pintar un buen cuadro con montañas cónicas, como también lo puede ser pintar un buen cuadro con montañas meticulosamente detalladas en su orografía; la esencia cónica la comparten las montañas con los senos, los tornados, o el vuelo de los perdigones de un cartucho de postas... y la "conicidad" es la más anecdótica de sus características, solo resume cierta apariencia, no es en modo alguno "esencial", término que, por otro lado, se elige porque tiene un significado adecuadamente impreciso.

El malabarismo con las palabras ha revestido la teoría formal del arte surgida en torno a este núcleo de artistas teóricos de un sedicente carácter científico. Los fundamentos del Curso de iniciación, aun con distintos profesores, no hacen si no elevar a categorías conceptuales cosas que no van mucho más allá de metáforas sinestésicas. ¿Qué es si no la obstinación de Kandinsky en la rojez del cuadrado y lo azulado del círculo? El material didáctico y teórico elaborado allí fue acogido por lo que genéricamente se denomina la modernidad, como el fundamento científico del arte y el diseño, pero no resiste el menos exigente proceso de validación científica.

Por otro lado también en Alemania, y en aquellos mismos años, surge una teoría psicológica que tendrá una notable influencia en el arte, y que se intentó usar para apuntalar un nuevo tipo de formalismo: la Teoría de la Gestalt, que propuso un conjunto de leyes en la organización del percepto. Sostuvo la existencia de campos de fuerzas que actuaban en la configuración de este, pero "desafortunadamente no ha habido evidencias para tales campos de fuerza y la teoría psicología de la Gestalt se ha quedado en el camino".<sup>17</sup>

Hoy la pretensión de una teoría formal universal y atemporal válida para todo el arte, tanto para su análisis como para su práctica, esta en declive, pero sigue correosamente presente en los currículos de las Escuelas de Arte, las Facultades de Bellas Artes y las Escuelas Superiores de Arquitectura. Ejemplos de esto son la Sintaxis de la Imagen, la Teoría de la Imagen, los Elementos Básicos de la Plástica, Fundamentos del Diseño... asignaturas que, aunque matizadas después por el profesor concreto que las imparte, buscan alargar la sombra de aquellos intentos teóricos a comienzos del siglo XXI. Como quiera que los concienzudos opositores para profesores de enseñanzas artísticas siguen consagrando sus programaciones en el altar de estas teorías, todo hace pensar que su final no está cerca.

No pretendo que no se deban analizar las, llamémoslas, "razones formales", los artistas no podemos prescindir de ninguna manera de ello, pero si podemos prescindir de su contaminación mística. Las herramientas que un profesor tiene hoy a su alcance para introducir al alumno en el análisis y la creación de imágenes son mucho más ricas y variadas; la semiótica, la estética, o la psicología, por citar solo algunos acercamientos al fenómeno artístico que se han desarrollado ampliamente también a lo largo del s. XX, puede que adolezcan de limitaciones, pero enfrentan el análisis con mayor rigor y con mejores resultados.

Hubiera sido desoladoramente estéril que el arte abstracto se hubiera mantenido ligado a esa pretensión teleológica y metafísica. Afortunadamente no lo está.

---

17. BRUCE, Vicki y GREEN, Patrick R. (1994) Percepción visual. Barcelona: Piados. p.185.

## Conclusión

Sobre esta trama, los ejercicios pedagógicos para la escuela primaria, la reforma de las enseñanzas industriales y la apuesta teórica para el nuevo arte del siglo veinte urdió la Bauhaus su historia. Recriminarle ahora el radicalismo de Kandinsky, el misticismo de Itten, o el maximalismo de Noholy Nagy, es un ejercicio bien pobre. El arte, el diseño y la arquitectura del siglo XX tiene en estos y otros de los profesores de esta escuela a sus iniciadores; Gropius, Klee, Mies van der Rohe, Marcel Brauer... son algunos de sus más brillantes artífices. Que su legado haya perdido vigencia no borra su importancia histórica, quizá no fueron capaces de construir una teoría para el arte, la arquitectura, y el diseño que hacían nacer, pero ese arte en cuya creación efectivamente participaron ha recorrido el siglo XX realizando espléndidas gestas. Sigo admirando emocionado las obras de algunos de ellos pero no tengo ni la más mínima intención de perpetuar su docencia, creo modestamente que está desorientada. No fue una escuela que aceptase transmitir el legado cultural y artístico depurándolo y enriqueciéndolo de una manera plural y crítica, fue solo una escuela de arte de vanguardia para las primeras décadas del siglo XX, hoy no es un modelo.

---

## Cómo citar este artículo

Carra, Adrián (2009) "Algunas objeciones a la Bauhaus". paperback nº 6. ISSN 1885-8007. [fecha de consulta: dd/mm/aa] <http://www.paperback.es/articulos/carra/objeciones.pdf>



**Adrián Carra**

Escultor  
Licenciado en Bellas Artes en 1984. Catedrático de Modelado de las Escuelas de Arte, da clase en la Escuela de Cerámica desde 1986 y en la escuela de Arte 10 desde 2003. Ha sido profesor asociado de Escultura en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid durante seis años.

[adriancarra@adriancarra.com](mailto:adriancarra@adriancarra.com)

Ha participado en diversas exposiciones colectivas internacionales como: "International Exhibition of Contemporary Sculpture Espace", Dublín 1991. "Las edades del hombre" Salamanca, 1994. Participó en ARCO-93 y ARCO-2000 con la Galería Egam, en ARCO-94 en la Colección Unión FENOSA, y en ARCO 2004 con la Galería María Martín. Ha tomado parte en diez exposiciones colectivas y realizado siete exposiciones individuales. Cuenta con obra en numerosas colecciones y ha obtenido diversos premios en Certámenes Nacionales. Cuenta con obra pública instalada en Málaga, Porriño, Leganés y Fuenlabrada y Collado Villalba.