

La Bauhaus en la educación visual de Mathias Goeritz en México

The Bauhaus in Mathias Goeritz'
Visual Education in Mexico

Sandra Valenzuela Arellano

*Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav/
Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado "La Esmeralda"
sansandrasan@gmail.com*

Resumen

Entre 1919 y 1928, maestros de la Bauhaus consideraban a la educación visual como una vía de fomento para la autoexpresión, con el fin de formar artistas-artesanos-técnicos vinculados con la sociedad. Este artículo relaciona características de la enseñanza de la educación visual de Mathias Goeritz (1915-1990) en la UNAM, durante los años sesenta, con las pedagogías de maestros de la Bauhaus cuando Walter Gropius fue su director. Primero describo el contexto y las características de las enseñanzas en la Bauhaus, para luego vincularlos con las dinámicas de la clase, entrevistas y textos de Mathias Goeritz. Aunque Goeritz nunca fue estudiante de la Bauhaus (nació en 1915), recibió influencia de esa escuela por medio de su amistad con Herbert Bayer y Gyorgy Kepes, su interés por las teorías pedagógicas de Johannes Itten, László Moholy-Nagy y su admiración por Paul Klee.

Palabras clave: Mathias Goeritz, Bauhaus, educación visual, México.

Abstract

From 1919 to 1928, the Bauhaus masters aimed to establish a visual education that would enable self-expressions useful to society. They wanted the integration of art with society through technology. This essay explains how the teaching methods of the Bauhaus masters, at the time when Walter Gropius was its director, influenced the teaching practice of artist Mathias Goeritz (1915-1990) at the National Autonomous University (UNAM) in Mexico City during the 1960s. First, I describe the context and characteristics of the Bauhaus, then I relate this to the dynamics of Goeritz' classes, examined in his texts and interviews. Although Goeritz was never a Bauhaus student (he was born in 1915), he received the influence of the school through his friendship with Herbert Bayer, Gyorgy Kepes, as well as the teaching techniques of Johannes Itten, László Moholy-Nagy and his passion for Paul Klee.

Keywords: Mathias Goeritz, Bauhaus, Visual Education, Mexico.

Introducción¹

El arte es la única fuerza que puede traer la emoción a una relación disciplinada con el pensamiento.

John Andrew Rice

En una carta del 15 de agosto de 1948, escrita en Santillana del Mar, Mathias Goeritz le explica a Ignacio Díaz Morales —entonces director de la recién inaugurada Facultad de Arquitectura de la Universidad de Guadalajara (UdG)— que, si bien su especialidad en la historia del arte era la pintura y escultura, había tenido contacto “con arquitectos maestros del Bauhaus, siguiendo con interés el movimiento en los últimos tiempos” (Gortázar, 1991: 160). De esa carta se infiere que Goeritz usó su conocimiento previo sobre las vanguardias europeas como carta de presentación, aunque fue en México donde estableció relaciones cercanas con colegas que tenían influencia del funcionalismo internacional en su obra, así como con alumnos y maestros de la Bauhaus, como Herbert Bayer.

Como resultado de su formación como filósofo e historiador, la primera clase que Goeritz impartió en la UdG fue la de Historia del arte. En virtud de sus capacidades artísticas, pronto le ofrecieron la clase de Educación visual, que continuaría impartiendo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), aunque después cambió de nombre a Diseño básico 1 y 2. Esta materia se basó en las teorías de la imagen de Gyorgy Kepes, colega de Moholy-Nagy, uno de los maestros de la Bauhaus.

Ida Rodríguez Prampolini² (Cuahonte, 2015: 15–16) menciona la influencia de la Bauhaus —de László Moholy-Nagy— en Goeritz, y su alumno fray Gabriel Chávez de la Mora³ opina que “El lenguaje de Goeritz se fundamenta en la Bauhaus” (Méndez-Gallardo, 2014: 42). Con este texto busco explicar la influencia de la Bauhaus en la práctica de enseñanza de Goeritz, por medio de las teorías pedagógicas de Itten, Kepes, Moholy-Nagy, su amistad con Bayer y profunda admiración por Paul Klee (Cuahonte, 2015: 404); lo que completo con textos escritos por Goeritz y entrevistas a sus alumnos.

Debido a la amplia influencia de Goeritz como formador, pretendo dar a conocer las características de su método inductivo de enseñanza, vinculando las ideas de los profesores

¹ Este artículo es resultado de una investigación de doctorado sobre la faceta docente de Mathias Goeritz en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), bajo la asesoría de la doctora Quintanilla, a quien agradezco —junto con las doctoras Inés Dussel y Eugenia Roldán— por sus valiosas retroalimentaciones.

² Ida Rodríguez Prampolini fue historiadora del arte, profesora en la UNAM, crítica de arte y gestora cultural. Se casó con Mathias Goeritz en 1960 (después de la muerte de Marianne Gast, en octubre de 1958) y vivieron juntos hasta que se separaron (sin divorciarse), aproximadamente hacia 1970–1974. Escribió varios textos sobre las distintas facetas de la labor creativa de Goeritz, también colaborando en la sección de Arte de la revista *Arquitectura México*.

³ Alumno de Goeritz en la clase de educación visual de la UdG.

de la primera etapa de la Bauhaus —a partir de sus textos sobre enseñanza— con los ejercicios y dinámicas de la clase de Educación Visual y Diseño Básico de Goeritz, entre 1959 y 1974. La elección de ese periodo se basa en poder considerar el texto de su alumno Luis Porter Galetar (1997) y los primeros textos de Goeritz escritos para la sección de arte de la revista *Arquitectura México*. Ya que Goeritz formó parte del Comité Organizador Olímpico⁴ en el área de la Olimpiada Cultural, en esa década mantuvo contacto con Herbert Bayer, como lo escribe en *The Route of Friendship: Sculpture* (1970) y en *Advertencia sobre y para Herbert Bayer* (*Arquitectura México*, núm. 107, 1972: 220), así como con Holz, también miembro del comité. La temporalidad de esta investigación delimita su frontera hasta el periodo de legitimación oficial del autogobierno en Arquitectura de la UNAM (1972-1976).

Mathias Goeritz

Goeritz nació en Dánzig, Alemania (actualmente Gdansk, Polonia), el 4 de abril de 1915. De 1936 a 1940, realizó un doctorado en Historia del arte y Filosofía en la Universidad de Berlín, con una tesis intitulada "Ferdinand von Rayski y el arte del siglo XIX" (Goeritz, 1942), sobre ese pintor naturalista alemán. En 1941, partió a España y de ahí a Marruecos, donde consiguió empleo como maestro de alemán en el Centro de Estudios Marroquíes de Tetuán e impartió clases en Tánger. En 1942, se casó con la fotógrafa alemana, también autoexiliada en África, Marianne Gast. Tres años después, regresaron juntos a España, donde Goeritz realizó distintos proyectos de arte, como exposiciones, publicaciones y hasta la organización de una Escuela de Altamira, antes de zarpar en agosto de 1949 hacia el puerto de Veracruz.

En España —antes de partir a México— Goeritz tenía un profundo interés por la obra de Klee, quien había sido maestro de la Bauhaus. En 1948, colaboró en la edición, diseño y escritura de la colección *Artistas Nuevos, Niños artistas. Creaciones* (octubre de 1948) y *Homenaje a Paul Klee* (noviembre de 1948) (Tudelilla, 2014: 69).

A pesar de estar asociado con la arquitectura moderna mexicana, Goeritz no se consideraba a sí mismo arquitecto, porque él "había estudiado otra cosa" (Goeritz, 1974). No obstante, es recordado en México como el autor del Museo Experimental El Eco, el influyente concepto de la arquitectura emocional; por haber realizado el altar del Convento de las Capuchinas (en colaboración con Barragán) y esculturas monumentales como las Torres de Satélite (en coautoría con Luis Barragán); coautor de *Espacio Escultórico*, así como la organización y

⁴ Dirigido por el arquitecto Pedro Ramírez Vázquez.

selección de la Ruta de la Amistad.⁵ Destacó también por su participación en el grupo artístico de protesta contra el arte Los Hartos,⁶ entre otras obras.

Debido a su relevante y amplia trayectoria como artista, la faceta de Goeritz como maestro no ha sido muy visible, a pesar de haber influido en generaciones de arquitectos —en el primer año o primer y segundo semestre— durante más de cuarenta años. Goeritz fue uno de los principales responsables en la adaptación de las ideas de la Bauhaus a México, desde la perspectiva didáctica expresionista-constructivista de esa escuela.⁷

Goeritz impartió clase en la UdG, en la UNAM, en la Universidad Autónoma de Morelos (UAEM) y la Universidad Iberoamericana (UIA). Su clase y método de enseñanza, de acuerdo con la arquitecta Lilly Nieto Belmont —quien fuera coordinadora del curso de Goeritz entre 1968 y 1990— influyó en la creación del laboratorio de la forma de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (Nieto, 2017a).

Staatliche Bauhaus

La Bauhaus se fundó en 1919 y, aunque cerró sus puertas en 1933, en 2018 sigue teniendo influencia en la educación de las artes, el diseño y la arquitectura contemporánea. Su apertura fue resultado del ambiente de crisis y caos que predominaba en Alemania después de la primera guerra mundial, calificada por algunos como la primera guerra industrial y la más destructiva hasta ese momento. Walter Gropius consideraba que, por el bien de la humanidad, se debía hacer las paces con la máquina (la asesina de las trincheras), para lo cual se requería del diálogo entre artistas y artesanos, y la aplicación de los métodos propios de la producción industrial. La escuela abrió en Weimar por iniciativa de Gropius, quien instrumentó su propósito de diálogo entre artistas y artesanos, por medio de la unión entre la escuela de artes y oficios y la de bellas artes, sin las “arrogantes distinciones” entre el maestro de oficio y el artista.

⁵ Serie de esculturas monumentales a lo largo del Periférico sur en la Ciudad de México, realizadas por distintos escultores, representando los cinco continentes y las naciones olímpicas, misma que incluyó a artistas internacionales de la talla de Herbert Bayer, Calder, Helen Escobedo, etc. Se construyó en el marco de las Olimpiadas Culturales, programa que llevaba el Comité Organizador de las Olimpiadas de 1968 (Garza, 2013).

⁶ Los Hartos fue un grupo que el 30 de noviembre de 1961 inauguró una muestra en la galería de Antonio Souza en la Ciudad de México. Fue un efímero movimiento artístico antiarte que resultó importante en cuanto a una crítica contra la escuela mexicana de pintura y la apertura hacia nuevas tendencias en los círculos artísticos mexicanos. Cada participante anteponía una H a su descripción, por ejemplo, Goeritz era un *Hintelectual*, Pedro Friedeberg un *Harquitecto* y la muestra incluía un *Hama* de casa. Durante la exposición, distribuyeron el manifiesto *Estamos hartos*. En 1960, Goeritz escribe el manifiesto *Estoy harto*, por lo que es probable que fuese el organizador del grupo.

⁷ Es decir, la etapa de Weimar y Dessau, bajo la dirección de Walter Gropius.

La *Staatliche Bauhaus*, una escuela financiada por el Estado alemán, buscaba “una arquitectura adaptada a nuestro mundo de máquinas, radios y automóviles rápidos, una arquitectura cuya función fuera clara” (Gay, 2007: 307) y proponía que la pintura, la escultura y la arquitectura coexistieran en unidad. Buscaba la armonía y el orden por medio de la integración entre todas las formas de arte (como la creación de textiles, muebles, lámparas, trajes geométricos para obras de teatro y danza, folletos con diseño gráficos, nuevas tipografías, fotocollage, pintura abstracta, etc.), dentro de una nueva pedagogía que, siguiendo la premisa de obra de arte total, postulaba como su utopía al edificio. Buscaba que el artista se integrara a la sociedad como generador de “arte útil” y que contribuyera con sus obras a la calidad de vida de las personas.

Su premisa didáctica era que el arte “no se puede enseñar” (Gropius, 1919), pero sí se pueden enseñar las bases de la educación visual y el oficio —plataformas necesarias para la autoexpresión, cimiento necesario para que se presente el arte—. Por ello, los talleres y las actividades escolares tenían la misma importancia, así fuera el taller de teatro del pintor Oskar Schlemmer o los festivales escolares. Todos enseñaban a trabajar a la idea con la materia bajo una conciencia de la función.

La Bauhaus nunca fue monolítica ni estática, sino plural, cambiante y en crisis permanente. La escuela tuvo tres etapas marcadas por su residencia y sus directores: la primera en Weimar y Dessau, con Walter Gropius (1919-1928); la segunda, también en Dessau, con Hannes Meyer (1928-1930), y la tercera, en Berlín, con Mies van der Rohe (1930-1933).

Para los propósitos de este texto, enfocado en la influencia de la Bauhaus en la enseñanza de la clase de educación visual y diseño básico impartida por Goeritz, consideraré sólo la etapa bajo la dirección de Gropius, por ser la que Goeritz adaptó a México.

Propedéutica bauhausiana

La Bauhaus fue una escuela que no sólo innovó al crear el diseño industrial, sino que estructuró una pedagogía de las artes y el diseño basada en impartir un curso base o propedéutico (*Vorkurs* en alemán). Esta estructura pedagógica (aún vigente) fomentaba la experimentación y la autoexpresión a partir de los elementos más simples, como la línea, el punto, el volumen y el color, los cuales se relacionan con el fin de generar algo complejo y otorgarle al alumno un oficio mediante el conocimiento y manejo de los materiales.

El *Vorkurs* de la Bauhaus fue impartido primero por Johannes Itten de 1919 a 1923, después por László Moholy-Nagy y Josef Albers, de 1923 a 1928 y, finalmente, sólo por Albers, hasta 1933. Después de la mudanza de la escuela de Weimar a Dessau (1925), Albers y Moholy-Nagy no impartían el curso propedéutico al mismo tiempo, sino que Albers impartía

el primer semestre y Moholy-Nagy el segundo. En el semestre que impartía Albers, introducía a los estudiantes a un manejo simple y elemental de los materiales (por ejemplo, madera, metal, vidrio, piedra, textiles y pintura), y el objetivo era que comprendieran sus cualidades al igual que las relaciones y diferencias entre ellos, es decir, generar en el estudiante una comprensión de las propiedades elementales del material y de los principios de la construcción. Albers y Moholy-Nagy creían que incentivar un tipo de pensamiento multidisciplinario ayudaría al mejoramiento colectivo y al embellecimiento de la civilización. Los alumnos que aprendieran a resolver retos contribuirían al desarrollo creativo de las futuras generaciones.

Los estudiantes debían quitarse los prejuicios adquiridos para explorar sus propias reacciones a la forma y al mundo circundante. Por medio del juego y exploraciones, adquirirían conocimiento sobre los materiales y comprendían conceptos universales del diseño (Itten, 1965). Como Itten estaba interesado en el yoga y el mazdeísmo, al inicio de cada clase impartía a sus estudiantes ejercicios de relajación, con el fin de que alcanzaran un estado físico y espiritual apropiado para resolver problemas relacionados con la autoexpresión. Al respecto escribió: “el entrenamiento del cuerpo como un instrumento del espíritu, es esencial para el artista creativo” (Itten, 1965: 105). Pensaba que los estudiantes debían dejar sus preconcepciones y que el “automatismo creativo” era uno de los principales problemas (Itten, 1965). Por ello, después de los ejercicios de relajación y respiración, introducía problemas —con dibujos— para que los estudiantes abordaran contrastes, valores tonales, texturas, etc., que les permitieran explorar materiales y colores, lo mismo que fomentar la autoexpresión por medio de ejercicios con instrucciones claras (Itten, 1961). A partir de esos contrastes y sensaciones, Itten buscaba que los estudiantes entendieran conceptos universales para que desarrollaran propuestas personales.

Itten y Klee recurrían a los “contrastes polares”, duplas intelectuales (grande-pequeño, largo-corto, ancho-estrecho, recto-curvo, mucho-poco, grueso-delgado, duro-suave, ligero-pesado, suave-rugoso, etc.) para que “los estudiantes presentaran estos contrastes, separados o en combinaciones, de manera que nuestros sentidos los pudiesen percibir de forma convincente” (Itten, 1965: 105), puesto que consideraban que todo concepto se entiende más fácil a partir de la relación con su opuesto (Klee, 1953). Otros ejercicios de Itten incluían el análisis de piezas de grandes maestros a partir de conceptos universales, considerando los elementos y significados sensoriales, intelectuales y espirituales con los que los alumnos podrían relacionar dichos elementos (Lerner, 2005: 2015).

Klee y Kandinsky (1947) proponían como elemento simple al punto, el cual generaba distintas cualidades de líneas. Klee describía a la línea como un punto en movimiento y a un dibujo como líneas “que habían salido a caminar” (Lerner, 2005: 218; Klee, 1953). Él buscaba implementar teorías a partir de la observación y dibujos de la naturaleza. Mientras tanto,

Kandinsky se enfocaba en explicar la relación entre las formas básicas, los colores primarios y las emociones (Kandinsky, 1947).

Otra relación entre Goeritz y Klee es sobre su visión de la naturaleza: Klee decía que para el artista la comunicación con la naturaleza es la condición más esencial (Klee, 1953: 7), consideraba que ir hacia los orígenes era regresar al contacto con la naturaleza. La página 33 del *Cuaderno pedagógico* (*Pedagogical Sketchbook*, 1953) contiene esquemas que ilustran la relación entre los huesos, los tendones y los músculos, como una metáfora para entender la interdependencia de las distintas partes que conforman un todo dentro de una estructura. Moholy-Nagy estaba de acuerdo con Klee en que la naturaleza era el mejor diseñador y, en contraste, expresaba que el ser humano enfrenta la limitante del tiempo, por lo que debía diseñar a partir de una comprensión integral del proyecto (Findeli, 1990: 10).

Según Kepes y Klee, la respuesta a los problemas de los seres humanos se encontraba en la observación de la naturaleza (Varnelis, 1998). A partir de una inquietud por estudiar la naturaleza y vincularla con la cultura, Kepes propone a la educación visual como una vía para generar conciencia sobre la percepción. Esa idea parte de las enseñanzas de Klee, quien en el *Cuaderno pedagógico* escribió que la primera regla es aprenderse las reglas, y la segunda, que las reglas están hechas para romperse, pero eso sólo es posible después de entender la estructura de la forma (Klee, 1953).

Admiración por Klee y Bayer

En 1949, Goeritz escribió que uno de los momentos “humanamente más llenos” de su existencia fue cuando se sentó, en noviembre de 1948, en España, con su amigo Ángel Ferrant para “componer un cuaderno homenaje a Paul Klee” (Cuahonte, 2015: 144), bajo el sello de la editorial Palma. Goeritz dirigió ese primer cuaderno, incluida la selección de los dibujos. El libro cierra con un dibujo de Goeritz dedicado a Klee, con la frase “Hemos empezado con una hermandad, a la cual nos entregamos con todo lo que tenemos. Más no podemos hacer”.⁸ Según Tudelilla (2014: 629), “la vinculación del legado de Paul Klee en España” se debió a Ferrant y Goeritz.

La fascinación de Goeritz por la obra de Klee lo acompañaría en México, donde también editó otro cuaderno en su honor. En el texto escrito para *Cobalto*, núm. 2 (en 1949), Goeritz dice que el mayor regalo que Klee pudo hacerle fue su obra total. Concluye que, detrás de la obra de ese artista, regida por “la más alta inteligencia y el más profundo sentimiento poético,

⁸ Documento exhibido en la exposición “El retorno de la serpiente: Mathias Goeritz y la invención de la arquitectura emocional” (2015), que se llevó a cabo en el Centro Banamex, Palacio de Iturbide, conmemorando los cien años del nacimiento de Goeritz, curada por Francisco Reyes Palma.

existe una humanidad pura” (Cuahonte, 2014: 144).⁹ Según Goeritz, en la obra de Klee, forma y color se funden con el espíritu humano y se mueven bajo la fuerza del sentimiento de su creador (Cuahonte, 2014: 144). De Klee retomaría la relación entre forma, color y sentimiento.

Herbert Bayer comenta que el método de enseñanza de la Bauhaus —aunque se ajustara a cada etapa de la escuela y cada maestro— siempre se basó en el “método inductivo”, el cual permitía al estudiante llegar a conclusiones solo, “de adentro hacia fuera”, a partir de su observación y experiencia (Bayer *et al.*, 1938). Décadas después, en una conversación entre Jürgen Claus, Herbert Bayer y Mathias 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: 401). Herbert Bayer pensaba que, en ese futuro cercano, el artista trabajaría con su época y para su sociedad (Cuahonte, 2015: 399), es decir, que el arte se incorporaría a todas las ramas y no sería producto de genios.

Bayer y Goeritz compartían la noción de que el arte debe de tener un objetivo en nuestras vidas y formar parte de las ciudades; para Goeritz, la función del arte era generar emoción, siendo la espiritualidad la más elevada, y para Bayer¹⁰ que el arte fuera pertinente para su época. Goeritz admiraba en Bayer al “artista total”, en tanto que su obra “abarca[ba] todas las artes llamadas bellas, aplicadas o impuras” (*Arquitectura México*, núm. 107, 1972: 220). Esa enunciación tiene sus orígenes en la Bauhaus, surgida de la intención de integrar la práctica artística con la sociedad.

Las raíces: Goethe y Froebel

En una entrevista con Mario Monteforte (1993: 75), Goeritz dijo que siempre había sido “lector de Goethe” y que le entusiasmaba “el romanticismo de von Kleist y Novalis, Brentano y Hoelderlin”. En su jardín de Padua, Goethe estaba fascinado con la estructura progresiva de distintas plantas. Su concepto de metamorfosis surgió en los jardines sicilianos de Palermo, donde descubrió la importancia de la hoja como órgano. El proceso en el cual la hoja, de forma progresiva, asume la forma de cotiledones, sépalos, pétalos, pistilos, etc., es lo que Goethe llamó la metamorfosis de las plantas. Según Goethe, en cualquier planta, una expresión de la estructura subyacente es el resultado coordinado de la ley de la naturaleza interior y la ley del entorno.

⁹ No he encontrado fuentes que confirmen que Goeritz usaba el *Cuaderno pedagógico* de Klee para su clase, pero existen textos de distintas décadas donde Goeritz expresa su admiración por Klee.

¹⁰ La relación entre Mathias Goeritz y Herbert Bayer continuó en el Aspen Institute for Humanistic Studies, donde ambos decidieron enfocarse —desde la década de los setenta—, en crear conciencia sobre la relación entre el ser humano, el arte y cómo poder contribuir a hacer visible la importancia de cuidar el medio ambiente.

El desarrollo de las formas orgánicas siempre se da “de adentro hacia fuera” y “de afuera hacia adentro” (Goethe, 2009: xx) Por eso, el método inductivo, que describe Herbert Bayer, “de adentro hacia fuera” (Bayer *et al.*, 1938) y que propone como la base pedagógica de la Bauhaus, tiene una de sus raíces en el pensamiento de Goethe, a partir de una comprensión estructural de la metamorfosis de las plantas.

Horowitz (2006) menciona que las principales influencias pedagógicas de Johannes Itten eran Froebel y Hölzel, aunque también fue importante la teoría del color de Goethe (Lerner, 2005: 215). Froebel proponía una doctrina de “progreso a partir de contraste”, en donde las diferencias podían superarse a partir de los vínculos entre aparentes opuestos (Armytage, 1952). Klee, en el *Pedagogical Sketchbook*, escribió que no se puede comprender un concepto sin su opuesto, idea que se relaciona con la teoría de los contrastes de Froebel. Itten también usaba para su clase esa teoría.

Otro vínculo entre la pedagogía de Froebel y Klee es el interés de ambos por “escuchar a la naturaleza” (Cohen y Gale, 2014), pues veían en su observación el camino para comprender el mundo (Strauch-Nelson, 2012). Según Clemens (1975), Froebel estaba interesado en la idea de integralidad, pues centró su pedagogía en el concepto de *Bildung* (educación, fundación), es decir, en buscar el desarrollo para la formación del ser esencial del hombre, lo cual solamente ocurre desplegando sus tendencias naturales desde adentro, de la misma manera que el método inductivo que menciona Bayer. Gropius (al igual que Froebel) enfatizaba la necesidad de conectar las partes en un todo.

Klee y Kandinsky también compartían el interés por la teoría del color de Goethe, vinculando a los colores con los humores y las emociones (Cohen y Gale, 2014). Itten seguía el concepto de contrastes que le había enseñado Adolf Hoelzel, teoría basada en complementarios, tinte, saturación, área y oscuridad, pero en 1916 Itten desarrolló una teoría cercana a Kandinsky sobre el cuadrado rojo, el triángulo amarillo y el círculo azul (1979) (Kepes, 1965). Itten y Klee proponían que los estudiantes exploraran el ámbito subjetivo y desarrollaran un vocabulario personal del color (Gage, 1982: 53). Con sus ejercicios de punto, línea y plano, Klee y Kandinsky (1947), sistematizaron los elementos visuales en sus componentes más simples y llevaron el proceso de aprendizaje creativo a una búsqueda de principios universales aplicados en cosas concretas.

László Moholy-Nagy

En su obra *The New Vision*, Moholy-Nagy desarrolló un sistema pedagógico basado en su experiencia en la Bauhaus y en su último libro, *Vision in Motion* (1947), escrito antes de morir de leucemia en 1946 en Chicago, desarrolló los cimientos ideológicos de la Nueva

Bauhaus, fundada en 1937 (Allen, 2002: 66). Moholy-Nagy enfatiza en *Vision in Motion* la importancia del ámbito emocional y su relación con el estímulo de la creatividad en el proceso formativo. Para él, la educación visual y la enseñanza del arte constituyen una vía para conducir las emociones hacia expresiones de alto nivel y, por tanto, contribuir a la formación de los seres humanos no sólo en su ámbito racional, sino también emocional. Conjuntar lo intelectual y lo emocional en un juego balanceado mediante la sensibilización y la experimentación creativa permite aspirar a “sentir lo que sabemos y saber lo que sentimos” (Moholy-Nagy, 1947: 11).

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

El funcionalismo orgánico que defendía Moholy-Nagy no sólo se relacionaba con el sistema epistemológico de Goethe, sino también con la filosofía pragmática de John Dewey, a quien conoció en Estados Unidos en noviembre de 1938 (Findeli, 1990: 14). Moholy Nagy dejó una profunda impresión en John Dewey, quien le obsequió su entonces recién publicado libro *Experience and Education*, y lo apoyó como patrocinador moral de la School of Design, proyecto que entonces Moholy-Nagy trataba de concretar. Posteriormente, en el taller de diseño de productos de la School of Design, el libro *Art as Experience* era parte de la bibliografía obligatoria. Según Findeli (1990: 14), Moholy-Nagy encontró en Dewey las bases filosóficas de la importancia de considerar las condiciones, físicas, sociales y ambientales del entorno, al igual que el uso de las experiencias significativas para implicar a los alumnos. Como Dewey, que pensaba que los filósofos debían de comprometerse con sus entornos socioculturales, Moholy-Nagy promovía que los artistas y diseñadores se implicaran con su entorno.

Moholy-Nagy, Kepes, Bayer y Goeritz creían en la necesidad de reintegrar el arte a la sociedad, de regresarle su función en la vida colectiva y cotidiana, con el fin de sensibilizar al individuo por medio de desarrollar sus distintos potenciales y promover una visión integral del ser. Estaban en contra de la idea del arte por el arte,¹¹ que propiciaba el aislamiento del arte

¹¹ 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 es, por ende, inútil (o no debe ser útil). Se relaciona con el entendimiento del campo como algo autónomo, que no debe tener ninguna función. De este enunciado parte la postura de Marcel Duchamp, en tanto que el arte como idea. Opuesto a esta línea de pensa-

respecto de la sociedad y su conversión en un objeto mitificado de lujo para las élites. Los cuatro planteaban que el arte debe relacionarse con y responder a los problemas de su época. Como Gropius, creían en la unión entre el arte y la tecnología, pero agregaban la ciencia a la mezcla (Findeli, 1990).

En *Education of Vision* ("Educación visual"), 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. Por ello, en sus libros, Kepes vinculaba distintas disciplinas y autores a partir de conceptos que formulaba como universales. La premisa básica del libro proviene de la relación entre arte y ciencia, concebida por Klee y Kandinsky cuatro décadas antes, que llegó a Kepes por medio de Moholy-Nagy. Durante la segunda mitad del siglo xx, Kepes continuó esa idea en Estados Unidos, donde planteaba que la visión es nuestra respuesta creativa al mundo y una herramienta clave del proceso creativo. Para él, la percepción de una imagen es participar en un proceso de formación, pues nuestras experiencias visuales se forman a partir del mundo alrededor de nosotros (Kepes, 1965).

Moholy-Nagy pensaba que el arte debía ser un asunto de comunidad y, por ende, promovía la idea de que todas las personas son talentosas, pues todos poseen sentidos, emociones y la habilidad de despertarlos a una experiencia integral. Su didáctica se enfocaba en los mecanismos para despertar integralmente al individuo por medio de la educación visual, y para alcanzar esa integralidad proponía estructurar las emociones y abrir los sentidos para potenciar la creatividad.

La Bauhaus en Estados Unidos

En 1933, ante la represión política del régimen nazi, la Bauhaus cerró sus puertas definitivamente en Alemania, pero el comité del Museum of Modern Art (MOMA) de Nueva York se interesó por traer a Estados Unidos, las ideas y maestros de la Bauhaus a distintas universidades.

Desde principios de los treinta, diversos acontecimientos y publicaciones habían dado a conocer el nombre Bauhaus en Estados Unidos: el Pabellón de Barcelona, realizado en 1929 por Mies van der Rohe, había recibido mucha publicidad, lo mismo que las exhibiciones que incluían el trabajo de la Bauhaus (1931-1932), realizadas por el MOMA de Nueva York (Allen, 2002). Entre las publicaciones que dieron visibilidad a la Bauhaus alrededor del mundo, destacan *Art and Industry* (1934) de Herbert Read; *Pioneros del diseño moderno: de William Morris a Walter Gropius* (1936) de Pevsner; *Art and the Machine* (1936) de Sheldon y Martha

miento es el arte con función social, o el arte como servicio, idea relacionada con los escritos de Mathias Goeritz, al igual que de la crítica Ida Rodríguez Prampolini, quien fue pareja de Goeritz, aproximadamente de 1960 a 1970.

Cheney. Además, difundieron por Estados Unidos el libro de Moholy-Nagy, *The New Vision* en 1932 (Moholy-Nagy, 1947), así como *The New Architecture and the Bauhaus* (1935) (Allen, 2002: 52).

Con estos antecedentes, Philip Johnson, director del Departamento de Arquitectura en el MOMA y curador de la influyente exposición en 1933 sobre arquitectura funcionalista “El estilo internacional, arquitectura desde 1922”, invitó a Josef y Anni¹² Albers a impartir clases en el Black Mountain College (Horowitz, 2006), emblemática escuela de arte de Carolina del Norte. Cabe mencionar que el primer director de esa escuela fue John Andrew Rice, que compartía con Moholy-Nagy la visión del arte como vía para vincular las emociones con el pensamiento.

Más adelante, en 1937, Walter Gropius llegó a Cambridge, Massachusetts, para impartir clases en la Harvard Graduate School of Design. La Asociación de Arte e Industria de Chicago buscaba vincular el arte con la industria, como una estrategia para atraer clientes a sus productos, generando percepciones de actualidad entre los consumidores, para lo que también buscaron fundar una escuela de diseño y arte industrial, y contactaron a Gropius para dirigirla. Sin embargo, él rechazó la oferta, puesto que ya estaba comprometido con Harvard, pero recomendó a su amigo Moholy-Nagy, quien en esos momentos estaba exiliado en Inglaterra. Ese mismo año, Moholy-Nagy fundó la Nueva Bauhaus en Chicago, sentando las bases para que se diera una relación entre arte, diseño, educación visual e industria en Estados Unidos (Allen, 2002).

Moholy-Nagy y Goeritz: el papel mediador de Kepes

Díaz Morales y Goeritz establecieron correspondencia en 1948, año en que se inauguró la Facultad de Arquitectura en la UdG, y cuando Goeritz llegó a Guadalajara le regaló el libro *Language of Vision*, el cual, por error, lo atribuye a Albers,¹³ para ayudarlo a estructurar su clase de Diseño básico (Gortázar, 1991: 28). Goeritz siguió usando ese libro, además de otras compilaciones de Kepes, incluyendo *Education of Vision* (“Educación visual”), así como libros de otros maestros de la Bauhaus, a manera de bibliografía básica para la clase de Educación visual y Diseño básico (Diseño 1 y 2) en la UNAM.

Igual que Johannes Itten, Goeritz buscaba desarrollar la personalidad creativa del estudiante y, conforme a las entrevistas con sus alumnos, proponía dinámicas planteando conceptos

¹² En el Archivo del Instituto Cultural Cabañas hay una carta del 1° de marzo de 1967, en la que Anni Albers le escribe a Goeritz preguntando cómo está y pidiéndole que mande noticias suyas.

¹³ Por el título del libro que menciona en entrevista Ignacio Díaz Morales, se infiere que se trata de *Language of Vision* de Kepes (publicado en 1944), pues Albers no tiene un libro con este título.

universales, a veces, a partir de opuestos (contrastes polares) y bajo instrucciones de realizar ejercicios, vinculando a ese concepto con un material y problemas específicos. El objetivo de esos ejercicios era promover la autoexpresión, a partir de instrucciones claras.

En entrevista, Nieto Belmont¹⁴ comentó que Goeritz usaba la compilación de Kepes *Education of Vision*, y daba particular relevancia al ensayo de Johannes Itten: "The Foundation Course at The Bauhaus" (Kepes, 1965). Vía Kepes, Goeritz adaptó las ideas de Moholy-Nagy y de la Bauhaus al contexto mexicano.

Lourdes García (2018) comentó que los tres libros más famosos de Kepes en México, *La estructura en el arte y la ciencia*, *La educación visual* y *El movimiento: su esencia y su estética*, se vendían traducidos al español en las tiendas De Todo, para las cuales Lance Wyman¹⁵ había diseñado su logo e identidad, por recomendación de Goeritz. Debido a que, en el texto *La educación visual* (1961), Goeritz menciona que para su clase había usado los textos de Kepes y Moholy-Nagy, que entonces se encontraban editados sólo en inglés. Lourdes García (2018), al igual que Luis Solís Ávila,¹⁶ comentaron que casi todos los estudiantes de arquitectura, al menos durante 1967 y 1968, tenían uno de esos libros, los cuales para entonces ya se editaban en español.

En el Archivo del Instituto Cultural Cabañas hay tres cartas de Kepes dirigidas a Goeritz. En la primera,¹⁷ del 11 de mayo de 1967, Kepes (1967) menciona una invitación para formar parte de un proyecto relacionado con el Massachusetts Institute of Technology (MIT), la cual Goeritz había rechazado, debido a otras obligaciones y, en la segunda,¹⁸ del 9 de febrero de 1972 (Kepes, 1972), le agradece a Goeritz el envío del número de la revista *Arquitectura México* (1971, núm. 105: 110-123), dedicado a su Centro de Estudios Visuales Avanzados del MIT, y le propone a Goeritz la posibilidad de organizar una conferencia suya allá, aunque aclaraba que el MIT "era demasiado pobre para invitarlo sólo por una sola ocasión, pero que si iba a Estados Unidos sería un placer poder tenerlo en Massachusetts".

En el ensayo escrito por Goeritz titulado "Gyorgy Kepes" y publicado en ese número de la revista *Arquitectura México* (núm. 105, 1971: 112), reconoce la importancia del libro *The Language of Vision* (1969) en la enseñanza del análisis de la comunicación y el diseño visual para los estudiantes de arquitectura, y también menciona otras compilaciones de Kepes, como *El movimiento: su esencia y su estética* (1970), *La estructura en el arte y la ciencia* (1970), *Sign, Image, Symbol* (1966) y *Proportion Symmetry, Rhythm* (1966).

¹⁴ Lilly Nieto fue coordinadora de la clase de Diseño 1 y 2, de Goeritz en la UNAM entre 1968 y 1990.

¹⁵ Lance Wyman narra que ese logo era una especie de homenaje a Mathias Goeritz (MUAC, 2014).

¹⁶ Alumno de Goeritz en la generación de 1967 en la UNAM.

¹⁷ Código de carpeta en el Archivo del Instituto Cultural Cabañas: K-156.

¹⁸ Código de carpeta en el Archivo del Instituto Cultural Cabañas: K-77.

Esas cartas son testimonio de la relación de respeto e intercambio constante entre ambos autores. Están escritas en papel membretado del MIT y firmadas por Kepes como director, por lo que da la impresión de que la relación entre ambos estaba mediada por sus posiciones académicas; incluso, en 1967, los alumnos de arquitectura de la UNAM, que por gestión de Goeritz y otros maestros habían realizado un viaje a la exposición de Montreal 67, en el viaje de regreso visitaron Boston y Nueva York (Solís, 2017). Por iniciativa de Goeritz, cuando estaban en Boston, pasaron al MIT a ver a Kepes. Luis Solís Ávila cuenta que hablaron con él y les dieron un recorrido por los laboratorios.

En cuanto a la relación entre Goeritz y Sibyl Moholy-Nagy,¹⁹ en una carta de Carlos Raúl Villanueva (1970), fechada 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”.²⁰ En entrevista, Nieto Belmont (2017a) comentó que ella inicialmente había ganado una beca para hacer un posgrado en el MIT, pero por razones personales no pudo mudarse allá, por lo que desde el MIT la refirieron con Mathias Goeritz. A pesar de eso, Nieto Belmont tuvo que hacer una amplia labor de persuasión y convencimiento para que Goeritz aceptara darle clases, pues inicialmente le decía que no tenía tiempo. Esas clases personalizadas se convirtieron en un proceso que después llevó a que ella se convirtiera en la coordinadora de las clases de Goeritz en la UNAM.

La clase de Goeritz

La clase de educación visual de Goeritz se basaba en la pedagogía desarrollada por Moholy-Nagy en la School of Design en Chicago, como una educación de la sensibilidad, por medio de la cual se buscaba que el estudiante ejercitara su capacidad creativa. Siguiendo a Moholy-Nagy y a Kepes, Goeritz también consideraba que el diseño se ubicaba en la intersección entre tecnología, arte y ciencia. De Albers, Goeritz incorporaba el manejo y comprensión de las cualidades de los materiales por medio de ejercicios con instrucciones claras.

De acuerdo con Javier Senosiain (2017), la clase de Diseño 1 se estructuraba a partir de ejercicios relacionados con el aspecto plano y, en el segundo semestre, en Diseño 2, veían aspectos relacionados con el volumen. El objetivo de la clase era, primero, el aspecto gráfico, 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 con las compilaciones de Kepes. Senosiain (2017) comentó que en la arquitectura es importante el funcionamiento material, pero también el psicológico, de ahí la importancia de la arquitectura emocional de Goeritz.

¹⁹ Traductora de varios libros de la Bauhaus al inglés, viuda y biógrafa de László Moholy-Nagy.

²⁰ Archivo del Instituto Cultural Cabañas, Correspondencia 1970-1978, V-164.

Goeritz, en *La educación visual* (1961) describe su manera de solucionar la inquietud de Moholy-Nagy para lograr 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: conjunto, unidad, estructura, composición (Cuahonte, 2015: 71).

En palabras de Goeritz, la educación visual “abarca a 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” (Cuahonte, 2015: 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: 42), de manera que promovía una comprensión de que la creatividad se puede relacionar con todas las cosas.

Moholy-Nagy consideraba a los estudiantes organismos vivos física y espiritualmente (es decir, no como cajas vacías a las cuales se les llenaba de habilidades y conocimientos) y, por esa razón, las potencialidades creativas no debían imponerse desde afuera, tenían que desarrollarse desde adentro, para lo cual era necesario un ambiente adecuado. Así como Goethe pensaba que el experimento científico era una guía para que el fenómeno natural se desplegara a sí mismo, para Moholy-Nagy la función del maestro era ayudar a los estudiantes durante el crecimiento de sus potencialidades creativas.

Goeritz retomó el método de formación “de adentro hacia fuera”,²¹ en tanto que el alumno debía “verse obligado a imaginar sin el auxilio de experiencias ajenas a él, sin textos o revistas, etc.” (Cuahonte, 2015: 71). Por tal razón, Guillermo Díaz Arellano cuenta que una vez Ida Rodríguez Prampolini llegó antes a la clase con los alumnos de Goeritz y, al haberles enseñado imágenes de Mondrian, Goeritz le dijo que les había arruinado el ejercicio, pues sus alumnos ya no iban a hacer más que mini Mondrianes. En ese sentido, las referencias a otros artistas y arquitectos tenían sus momentos, pero no eran ejemplos previos vinculados a los ejercicios, pues podían influir en la forma en que los estudiantes los resolvieran (Díaz, 2018).

Goeritz también llevaba esos conceptos generales a cosas concretas en el día a día, por ejemplo, preguntaba ¿qué es el equilibrio? Y a partir de esas preguntas enunciaba las instrucciones de los ejercicios. Nieto Belmont comenta que Goeritz evitaba predefinir las

²¹ Según Clemens (1975) el origen de esto es Froebel.

cualidades de los ejercicios de los alumnos, por lo que no les mostraba referencias previas de autores específicos; ésas las enseñaba después de que los alumnos hubieran resuelto el ejercicio como otras posibles soluciones (Landa, 2018: 31, 24).

Para Goeritz era importante que los trabajos presentados tuviesen espontaneidad, creatividad y libertad (Senosiain, 2017; Gallardo, 2016). En este sentido, Senosiain opina que, incluso, tenían que desafiar un poco las instrucciones de los ejercicios. Según Goeritz, 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 (Cuahonte, 2015: 71).

Además, la clase buscaba “desarrollar la confianza del alumno en su posibilidad creadora” (Cuahonte, 2015: 71). Goeritz conseguía eso, siendo amigable y adorable (Méndez-Gallardo, 2014: 42); manteniendo un ambiente de cordialidad, amenidad y entusiasmo (Díaz y Espinosa, 2017: 7); proponiendo un “tema que obligara al alumno a imaginar sin el auxilio de experiencias ajenas a él, sin textos o revistas” (Cuahonte, 2015: 71); es decir, que el alumno estaba obligado a resolver el ejercicio a partir únicamente de sus vivencias, sin aludir a otras fuentes. En consecuencia, “en estos ejercicios, el estudiante [tenía] una gran libertad en la elección de materiales para expresarse”.

Antonio Gallardo²² (2016) cuenta que Goeritz usaba la música clásica como herramienta: por ejemplo, en una ocasión los puso a escuchar los *Conciertos de Brandeburgo* de Bach durante toda la clase. Nadie podía hacer ninguna otra cosa más que escuchar, y una vez que finalizaron, instruyó a los alumnos para que, a partir de los sentimientos que les habían generado los conciertos, realizaran varios bocetos y de ahí sintetizaran en casa lo que habían escuchado, haciendo un dibujo con tinta china o plumones. Como cada estudiante dibujaba algo distinto, esto les permitía explorar su individualidad y ejercitaba su capacidad para explorar soluciones a problemas dados, sin los prejuicios de referencias previas.

Uno de los objetivos de las clases de Goeritz era brindar a sus alumnos la base para la expresión de sus ideas, ya que, en los siguientes semestres, con otros maestros, tenían que justificarlo todo, especialmente la función. Los ejercicios en la clase de Goeritz se daban a partir de temáticas y elementos simples, o problemas específicos, con el fin de crear confianza en el alumno, de manera que pudiesen usar sus propias experiencias: en sus palabras:

²² Alumno de Goeritz en 1974.

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, etcétera (Cuahonte, 2015: 71).

Según Nieto (2017) y Porter (1997: 77), Goeritz evitaba utilizar la palabra "arte" durante la clase, de manera que los alumnos entendieran que los ejercicios eran procesos y no obras terminadas.²³

La experiencia del rosa

Como los maestros de la Bauhaus antes que él, Goeritz también vinculaba los colores con emociones, sensaciones, o un concepto en sí, por ejemplo, si toda la clase era sobre el color azul o el dorado, hablaba de todas las cosas azules o doradas, y cómo asociaban el color a contextos específicos y emociones concretas. De esa manera, los estudiantes podían sentir las emociones de Goeritz, pues se enfocaba en todo lo que tenían alrededor y sus contextos específicos. Les hablaba de un color, sus usos cotidianos, si generaba ciertas sensaciones o la relación funcional de los mismos.

Otro ejemplo es el que cuenta Álvaro Chávez Landa²⁴ (2018: 31: 05): Goeritz dedicó toda una clase a hablar de un solo color en una especie de prosa libre, de manera muy poética, hablando de concepciones metafóricas llevadas a la arquitectura y relacionándolas a cosas cotidianas y específicas de ese color. Por ejemplo, le fascinaba el color de las buganvillas de Cuernavaca, y promovía que sus alumnos explotaran y usaran sus cualidades cromáticas.

Goeritz decía que, si pudiera, pintaría la Ciudad de México de rosa mexicano,²⁵ incluidas las personas y los autos. 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

²³ Esa idea se relaciona con lo que hacía Moholy-Nagy en la School of Design (Allen, 2002) y lo que escribe Goeritz en *La educación visual* (1961). Por esa razón, "La palabra arte [quedaba] excluida y hasta prohibida en las clases" (Cuahonte, 2015: 71; Allen, 2002: 68).

²⁴ Alumno en la clase de Estudio dirigido en la UAEM.

²⁵ Hay anécdotas en las entrevistas a Senosiain y Solís Ávila, en las que, en vez de rosa mexicano, mencionan el color naranja.

narraba su trayecto de la Ciudad de México a Cuernavaca, donde todo se había pintado de rosa. Detallaba cómo cada cosa, desde la carretera, se veía de un rosa monocromo, todo Cuernavaca pintado de rosa, las personas de rosa, los árboles y el pasto, rosa; los espectaculares, las tiendas que todos conocían, rosa; el salón de la clase, rosa.

Goeritz “les taladró el cerebro hasta adentro” (Landa, 2018: 31) con el color rosa, y después de imaginar aquella narración de monocromo, todos se tomaban diez minutos con los ojos cerrados, para volver a pensar en el recorrido y cómo se veía todo de ese color, repasaban mentalmente lo que habían imaginado y, cuando Goeritz les decía, ellos abrían los ojos y tenían que hacer una narrativa de tres cuartillas sobre su experiencia partir de la narración. Ese ejercicio dejó un efecto muy marcado en Juan Álvaro Chávez Landa, pues después de imaginarlo todo rosa, al abrir los ojos en un mundo multicolor, empezó a ver todos 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 (2006: 5), fue a partir del color que los alumnos de Goeritz empezaban a entender la importancia de las emociones en la clase de Diseño básico. Como Grunow, Klee y Kandinsky²⁶ en sus clases, Goeritz planteaba que la arquitectura compartía con la música varios atributos, como el ritmo, la secuencia y la armonía. Goeritz utilizaba los sentimientos que la música producía como catalizadores de conceptos universales dentro de su clase de Diseño básico; y fomentaba la comprensión subjetiva del color en sus estudiantes, por medio de tablas en las cuales vinculaba a cada color con una emoción (Solís, 2017).

En *La educación visual* (1961), Goeritz escribe que después de desarrollar la confianza en el alumno, se realizaban ejercicios con temas y materiales específicos, es decir lineamientos más acotados y un 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” (Cua-honte, 2015: 71).

En relación con los ejercicios que buscaran unir materiales distintos para crear un todo coherente, Chávez Landa (2018)²⁷ comenta que varios ejercicios eran para realizar en casa. Recuerda uno en el que tenían que hacer algo a partir de unir cuatro materiales, haciendo conciencia de sus contrastes y diferencias, pero integrándolos: vidrio, metal, piel y madera. Comenta que uno de sus compañeros usó de base un mecanismo de reloj, con lo que con-

²⁶ Klee, Kandinsky y Grunow desarrollaban en sus clases la relación entre la forma, el color, la música y el movimiento. Klee era buen violinista, formado en una familia de músicos, y Kandinsky tenía la capacidad de la sinestesia. Grunow fue pionera en vincular a los colores con sonidos y emociones, a partir de su clase en la Bauhaus: “Teoría de la armonía”, misma clase a la cual a veces asistían Itten, Klee y Kandinsky.

²⁷ Alumno de Goeritz en la clase de “Estudio dirigido a la arquitectura” (lunes de 7-10 am) durante la generación de 1967.

siguió unir los materiales en un objeto que poseía movimiento. Actualmente, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), el arquitecto Ismael Reza Urbiola²⁸ imparte el Taller Experimental de Diseño (TED), donde los alumnos, a partir de materiales de desechos, generan ejercicios sobre creatividad y diseño.

Algunos ejercicios para conocer los materiales —que menciona Luis Solís Ávila—, eran muy sencillos, ejercicios rápidos de veinte minutos que Goeritz llamaba “ejercicios sin error, pues, siguiendo las instrucciones sobre un material específico como el papel, quedaban unas texturas que poseían cualidades muy estéticas” (Solís, 2017). Lilly Nieto Belmont y varios alumnos de Goeritz mencionan que los ejes de su clase eran libertad, disciplina, experimentación y entusiasmo.

Por otra parte, Antonio Gallardo (2016) comenta que “Lilly [Nieto Belmont] era la seria, todos le tenían un poco de miedo y si no llevabas la tarea y el material, Lilly no te dejaba entrar a la clase”; es decir, la labor de la arquitecta Nieto Belmont y los demás asistentes de maestro le permitían a Goeritz no tener que preocuparse por pasar lista, calificar y verificar si los alumnos traían la tarea y el material. En la clase de 1958-1959, Goeritz tenía alrededor de treinta estudiantes (Porter, 1997: 72), pero en 1967 eran ciento diez alumnos en el Taller de diseño²⁹ y después de 1968, llegó a tener hasta ciento cincuenta alumnos (Nieto, 2017a). Los asistentes de maestro le ayudaban a Goeritz a contar con una estructura de seriedad y disciplina dentro de la experimentación y la libertad, en clases con muchos alumnos.

El objetivo de las clases de Diseño 1 y 2 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 propia manera de expresarse. Debido a que lo primordial era el desarrollo del estudiante, por ende, el objeto [ejercicio] era secundario al proceso” (Porter, 1997: 76). Para Goeritz, la clave yacía en “La capacidad de ver todo en términos de sus relaciones” (Porter, 1997: 77). De acuerdo con los testimonios de alumnos de Goeritz entre 1958 y 1959 (Porter, 1997), los ejercicios en la clase les ayudaban a desarrollar un mayor entendimiento para la solución de problemas aparentemente abstractos: “En educación visual esto se daba a partir de tres pasos sucesivos: a) observación, percepción y descripción; b) Exploración y análisis sistemático; c) Manipulación consciente y acción” (Porter, 1997: 76).

Ese método les ayudaba a comprender la relación entre arte y ciencia implicada en el diseño. Pero a esa 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” (Porter, 1997: 76).

²⁸ Alumno de Mathias ca. 1967.

²⁹ 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.

Según Luis Porter Galetar (1997), la clase de Goeritz no era en el formato de conferencia ni se desarrollaba como una clase teórica, no existía 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 enfrentar los problemas de la forma, por medio del desarrollo de su sensibilidad hacia la materia.

Porter Galetar (1997: 74) escribe que, aunque Goeritz mencionaba a Moholy-Nagy como una inspiración, en realidad la base filosófica de su clase era Johannes Itten. Igual que éste, Goeritz usaba duplas de conceptos opuestos, como objetividad-subjetividad, intuición-método, y también daba a los estudiantes tiempo suficiente para que terminaran 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 como referencia, sino que enfatizaba —a la manera de Klee y Kandinsky— el aprendizaje de la forma y la composición, a partir del uso y combinación de formas elementales (círculo, triángulo, cuadrado). Esa comprensión de la forma debía balancearse con el entendimiento y la sensibilidad hacia la materia, por medio de un entendimiento esencial de los materiales.

Al aprendizaje de la forma, Goeritz asociaba problemas de cualidades, es decir, “contraste, ritmo, color, tamaños y texturas” (Porter, 1997: 74). También había ejercicios a partir de términos como energía o transparencia, y los estudiantes debían expresar esos conceptos de forma visual a partir de ciertos materiales.

Arte como servicio

Goeritz pensaba que el arte debía tener una función social, proveer un servicio, y para él esa función radicaba en que fuera un vehículo para generar emociones, “una elevación espiritual” (Cuahonte, 2015: 31). Según Nieto, Goeritz les enseñó que “las artes como la arquitectura están basadas en valores morales, espirituales y religiosos” (Díaz y Espinosa, 2017: 7). La defensa del arte como servicio fue el tema más frecuente de los textos de Goeritz en *Arquitectura México*, de la que fue coordinador de la sección de arte entre marzo de 1959 y diciembre de 1974 (Kassner, 1998).

Otra de las influencias de la pedagogía de Moholy-Nagy en la clase de Goeritz era que, para ambos, no se trataba de una educación para formar artistas, sino que su objetivo era la “educación del ojo y del sentido táctil, es decir, de la sensibilidad del joven [...], al cual se [intentaba] dar la máxima cantidad de conocimientos y de recursos técnicos encausados a la búsqueda de un mundo formal propio” (Cuahonte, 2015: 71).

En la entrevista con Mario Monteforte, Mathias Goeritz enfatiza la importancia de la idea de un arte para el futuro, que promoviera la superación del hombre por la belleza. Según Kassner (2017), para entender a Goeritz había que comprender su integralidad, por medio de su ética y sus facetas como un intelectual y filósofo. Goeritz compartía con Itten, Moholy-Nagy y Kepes el interés por considerar al artista como un agente que, por medio de la enseñanza de la educación visual, vincularía las emociones con el proceso creativo; es decir, canalizar las emociones personales como herramientas que, al ser incorporadas en la educación de las personas, podían contribuir a la formación de seres integrales, plenos, empáticos, conscientes y creativos. El argumento central era que esa educación balancearía las fuerzas externas que promueve la educación tecnócrata.

El *Manifiesto de la arquitectura emocional* (1953) está basado en su experiencia al crear el Museo Experimental El Eco, un ambiente que surge de la “convicción de que nuestro tiempo está lleno de altas inquietudes espirituales” (Cuahonte, 2015: 31). Goeritz enfatizaba que el arte del futuro tendría, como base, una moral colectiva, por eso escribió que “*El arte es un servicio*” (1964), es decir, que un fenómeno visual o estético sin una dimensión ética no podía ser considerado como arte (Cuahonte, 2015: 73).

Luis Solís Ávila enfatizó la importancia de la ética en Goeritz, pues, como doctor en filosofía, todo lo que hacía era acompañado de una visión: “si algo tuvo Mathias qué 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” (Solís, 2017).

Desde que Goeritz coordinó la sección de arte de la revista *Arquitectura México* (a partir del núm. 65, en 1959), enfatizó la importancia de una moral colectiva y una ética en el arte: “Cuando —hace ya siglos— la estética florecía sobre una base ética, no había ‘problema artístico’. Los problemas empezaron con la estética independiente, con el ‘arte por el arte’. Creo que únicamente de la honradez absoluta, que empieza, en primer término, con la severa crítica del propio yo, se puede esperar algo positivo” (*Arquitectura México*, núm. 74, 1961: 112).

Como Itten, Goeritz consideraba a la espiritualidad la emoción más elevada. Su relación con la ética y moral en el arte fue abordada en textos como *Arte y Arquitectura* (1969), donde escribe que el fundamento de las grandes construcciones del pasado era la espiritualidad y, por ende, se creaban catedrales y pirámides llenas de grandeza. Para él, la obra arquitectónica que aspira a ser arte debe tener esa función. En sus palabras:

el fondo del problema no puede resolverse con base en la estética actual, sino que exige una moral colectiva que simplemente hoy todavía no existe. Es precisamente la tarea, tanto del arquitecto como del artista contemporáneo, el tratar de espiritualizar su época, o sea, de ayudar a encontrar aquella moral, colocando así los cimientos de un arte mayor para el futuro (Cuahonte, 2015: 81).

Según Porter Galetar, Goeritz, inspirado por el legado de Moholy-Nagy, pero al mismo tiempo basado en la realidad mexicana —ante la que adaptó su metodología—, “adicionó el elemento filosófico, ético, no en forma teórica, sino en la dimensión humana y social que constituye una constante en su obra” (Porter, 1997: 70).

En palabras de Goeritz, lo que buscaba era “olvidarse del yo; someterse bajo las necesidades de una causa constructiva y espiritual [...]. Lo que urge es crear un ambiente nuevo de la moral artística” (*Arquitectura México*, núm. 75, 1961: 172).

Conclusión

Las ideas y métodos de enseñanza de la educación visual de distintos maestros de la Bauhaus no sólo fueron la base de la enseñanza de Goeritz en distintas universidades de arquitectura y diseño en México, sino también un referente importante para que Goeritz enunciara en México que “el gran arte nunca ha sido otra cosa que un SERVICIO” (*Arquitectura México*, núm. 78, 1962: 122). Esa idea fue el eje de varios de sus textos (por ejemplo, “El arte es un servicio” [1964]), los cuales explican su posición respecto de la función del arte en la sociedad. Goeritz le aportó al método de la Bauhaus la importancia de la emoción y la motivación.

De Itten, Goeritz retomó el método inductivo que tiene sus orígenes en Froebel y Goethe, al igual que la importancia de la espiritualidad en el proceso creativo; de Moholy-Nagy, el vínculo entre arte, ciencia y tecnología, al igual que la importancia de las emociones en la educación visual o del diseño.

La visión de Moholy-Nagy fue desarrollada después por Gyorgy Kepes, quien le añadió la colaboración entre distintas disciplinas a partir de conceptos universales. Herbert Bayer, desde su participación en la Ruta de la Amistad, le enseñó a Goeritz (junto con Albers) la importancia de considerar las cualidades del material como un elemento que determina los procesos, y también fue un ejemplo del artista total capaz de “diseñarlo todo” e incorporar el arte a la vida. Goeritz se enunció como parte de una hermandad con Paul Klee, del cual escribió sobre la belleza y armonía absoluta de su obra como un ejemplo de “humanidad pura”. Por último, promovió la motivación en sus estudiantes para generar confianza, de manera que pudiesen realizar procesos de autodescubrimiento y experimentación, a partir de ejercicios claros sobre conceptos universales de la educación visual.

Fuentes

Archivos

- AICC Archivo del Instituto Cultural Cabañas, Hospicio Cabañas, Guadalajara, Jalisco, México.
Cenidiap Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas, "Archivo Goeritz", Centro Nacional de las Artes (Cenart), Coyoacán, Ciudad de México.

Documentos

- Albers, Anni (1967), *Carta a Mathias Goeritz*, AICC, folder Correspondencia Mathias Goeritz 1941-1969, 1° de marzo.
Kepes, G. (1972), *Carta a Mathias Goeritz*, AICC, Correspondencia 1970-1978, 9 de febrero, Boston.
Kepes, G. (1967), *Carta a Mathias Goeritz*, AICC, Correspondencia 1941-1969, 11 de mayo, Boston.
Villanueva, C. R. (1970), *Carta a Mathias Goeritz*, AICC, Correspondencia 1970-1978, 9 de octubre.

Hemerografía

- El Nacional*, 27 de febrero de 1990, p. 4.
Arquitectura México (1952), núm. 40, diciembre de 1952, pp. 419; núm. 65, marzo de 1959, pp. 49; núm. 66, junio de 1959, pp. 109; núm. 67, septiembre de 1959, pp. 185; núm. 68, diciembre de 1959, pp. 245; núm. 69, marzo de 1960, pp. 49; núm. 70, junio de 1960, pp. 109-116; núm. 71, septiembre de 1960, pp. 169-170; núm. 72, diciembre de 1960, pp. 229; núm. 73, marzo de 1961, pp. 51-58; núm. 74, junio de 1961, pp. 111-115; núm. 75, septiembre de 1961, pp. 171; núm. 76, diciembre de 1961, pp. 230; núm. 77, marzo de 1962, pp. 55-62; núm. 78, junio de 1962, pp. 121-122; núm. 79, septiembre de 1962, pp. 204, 208; núm. 80, diciembre de 1962, pp. 289-290; núm. 81, marzo de 1963, pp. 57-64; núm. 85, marzo de 1964, pp. 53-59; núm. 105, 1971, pp. 110-123; núm. 107, 1972, pp. 219-231.

Entrevistas

- Chávez Landa, A. (2018), "Entrevista con Juan Alvaro Chávez Landa sobre la clase de Goeritz en la UAEM" (8 de marzo de 2018).
Díaz Arellano, G. (2018), "Entrevista en El Museo Experimental El Eco" (14 de noviembre de 2018).
Gallardo, A. (2016), "Entrevista a Antonio Gallardo en la librería Rosario Castellanos" (2 de diciembre de 2016).
García, L. (2018), "Entrevista en la Facultad de Arquitectura sobre la clase de diseño de Goeritz" (6 de junio de 2018).
Goeritz, M. (1974), "Diálogos con Mathias Goeritz", 6 de agosto.
Kassner, L. (2017), "Entrevista a la Dra Kassner en Sierra Guadarrama 33" (19 de enero de 2017).
Nieto Belmont, L. (2017a), "Entrevista a la arquitecta Nieto en el Museo de El Eco", 2 de mayo.
Nieto Belmont, L. (2017b), "Entrevista con Lilly Nieto Belmont", 27 de enero.
Senosiain, J. (2017), "Entrevista al arquitecto Javier Senosiain en su despacho, ubicado en calzada Legaria 779, col. Irrigación, 11500 cdmx, 23 de junio.
Solís, L. (2017), "Entrevista en su despacho", 13 de julio.

Bibliografía

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

- Armytage, W. H. G. (1952), "Friedrich Froebel: A centennial appreciation", *History of Education Journal*, vol. 3, núm. 4, verano, pp. 107-113.
- Bayer, H., Gropius, I. y W. Gropius (1938), *Bauhaus, 1919-1928*, The MOMA, Nueva York.
- Clemens, R.D. (1975), "A Case for Art Education", *Art Education* (marzo): 2-7.
- Cuahonte, L. (2015), *Pensamientos y dudas autocríticas. El Eco de Mathias Goeritz*, Turner, Ciudad de México.
- Díaz Arellano, G. y E. Espinosa Dorantes (2017), *Mathias Goeritz educación visual y obra*, UAM Azcapotzalco, México.
- Findeli, A. (1990), "Moholy-Nagy Design Pedagogy in Chicago (1937-1946)", *Design Issues*, vol. 7, núm. 1, otoño, pp. 4-19.
- Gage, J. (1982), "Colour at the Bauhaus", *AA Files (Architectural Association School of Architecture)*, núm. 2, julio, pp. 50-54.
- Gay, P. (2007), *Modernidad, la atracción de la herejía, de Baudelaire a Beckett*, Paidós, Barcelona.
- Goeritz, M. (1970), "The Route of Friendship: Sculpture", *Leonardo*, vol. 3, pp. 397-407.
- Goeritz, M. (1942), *Ferdinand von Rayski und die Kunst des neunzehnten Jahrhunderts*, Hans von Hugo, Berlín.
- Goethe, J.W. von (2009), *The Metamorphosis of Plants*, MIT Press, Cambridge.
- Gortázar, F. G. (1991), *Mathias Goeritz en Guadalajara*, UdC, Guadalajara.
- Gropius, W. (1919), *El Manifiesto de la Bauhaus*, s.ed., s.l.
- Horowitz, Frederick A.D.B. (2006), *Josef Albers: To Open Eyes. The Bauhaus, Black Mountain College and Yale*, Phaidon, Nueva York.
- Itten, J. (1965), "The Foundation Course at the Bauhaus", *Education of Vision*, George Braziller, Nueva York, pp. 104-121.
- Itten, J. (1961), *The Art of Color*, Reinhold, Nueva York.
- Kandinsky, W. (1979), *De lo espiritual en el arte*, La nave de los locos, México.
- Kandinsky, W. (1947), *Point and Line to Plane*, Solomon R. Guggenheim Foundation, Nueva York.
- Kassner, L. (1998), *Mathias Goeritz una biografía 1915-1990*, UNAM/INBA/Conaculta, México.
- Kepes, G. (1970a), *El movimiento: su esencia y su estética*, Organización Editorial Novaro, México.
- Kepes, G. (1970b), *La estructura en el arte y la ciencia*, Organización Editorial Novaro, Naucalpan.
- Kepes, G. (1969), *Language of Vision*, Paul Theobald and Co., Chicago.
- Kepes, G. (1966a), *Sign, Image, Symbol*, George Braziller, Nueva York.
- Kepes, G. (1966b), *Proportion Symmetry, Rhythm*, George Braziller, Nueva York.
- Kepes, G. (1965), *Education of Vision*, George Braziller, Nueva York.
- Klee, P. (1953), *Pedagogical Sketchbook*, Praeger, Nueva York.
- Lerner, F. (2005), "Foundations for Design Education: Continuing The Bauhaus Vorkurs Vision", *National Art Education Association*, vol. 46, núm. 3, primavera, pp. 222-226.
- Mac Masters, Merry (1990), "Mathias Goeritz, pionero del diseño básico", *El Nacional*, 27 de febrero, p. 4.
- Méndez-Gallardo, M. (2014), "Educar la sensibilidad estética. Entrevista con fray Gabriel Chávez de la Mora", *Mathias Goeritz Obsesión Creativa*, núm. 115, diciembre, pp. 40-43.
- Moholy-Nagy, L. (1947), *The New Vision, Abstract of an Artist*, Wittenborn-Schultz, Nueva York.
- Monteforte, M. (1993), *Conversaciones con Mathias Goeritz*, Siglo XXI, México.
- Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC) (2014), *Lance Wyman*, México, UNAM, México.
- Porter Galetar, L. (1997), "La pedagogía de Mathias Goeritz", en *Los ecos de Mathias Goeritz. Ensayos y testimonios*, IIE, UNAM, México.

- Solís, L. (2006), "Memorias de un alumno de arquitectura sobre Mathias Goeritz", *Repentina*, cuarta época, núm. 226, junio, pp. 4-5.
- Strauch-Nelson, W. (2012). "Reuniting Art and Nature in the Life of the Child", *Art Education*, núm. 65, mayo, pp. 33-38.
- Tudelilla, C. (2014), *Mathias Goeritz, recuerdos de España 1940-1953*, Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Valenzuela, S. (2013), "Lo falso se vuelve verdadero: el catálogo de Christie's de Zhang Hongtu", *Portes. Revista mexicana de estudios sobre la Cuenca del Pacífico*, vol. 7, núm 13, enero-junio, pp. 105-122.
- Varnelis, K. (1998), "The Education of the Innocent Eye", *Journal of Architectural Education*, vol. 51, núm. 4, mayo, pp. 212-223.

Recursos electrónicos

- Al Jazeera Plus (2017), "Meet Mexico's New Anti-Gentrification Saint", AJ+. Facebook, video disponible en: <<https://www.facebook.com/ajplusenglish/videos/1039884319486408/>>.
- Arquitectura México*, sec. "Arte" (1959-1964; 1972), Facultad de Arquitectura, UNAM, documento pdf disponible en: <<http://fa.unam.mx/editorial/wordpress/wp-content/Files/raices/RD06/6.pdf>>; (fecha de consulta: 11/28/2018).
- Camhaji, E. (2017), "La santa que ahuyenta a los 'hipsters' del corazón de la Ciudad de México", *El País*, sec. "Internacional", 6 de junio, documento html disponible en: <http://internacional.elpais.com/internacional/2017/06/02/mexico/1496433731_922169.html>.
- Cohen, L. y M. Gale (2014), "Klees-second-rule-bauhaus-rules-are-made-be-broken", documento html disponible en: <<http://www.tate.org.uk/context-comment/blogs/klees-second-rule-bauhaus-rules-are-made-be-broken>>; (fecha de consulta: 26/04/2018).
- Coronel, M. A. (2017), "Santa Mari la Juaricua, patrona contra la gentrificación en la CDMX", *Noticieros Televisa*, Ciudad de México, 13 de junio, video disponible en: <<https://noticieros.televisa.com/ultimas-noticias/santa-mari-la-juaricua-patrona-gentrificacion-cdmx/>>.
- Garza Usabiaga, D. (2013), "La Ruta y la Olimpiada", *Arquine*, 6 de mayo, documento html disponible en: <<https://www.arquine.com/la-ruta-y-la-olimpiada/>>; (fecha de consulta: 23/11/2018).
- Jäschke, J. (2018), "Mexiko: Die Heilige gegen Gentrifizierung", *Weltspiegel*. Das Erste Mediathek, ideo disponible en: <<http://mediathek.daserste.de/Weltspiegel/Mexiko-Die-Heilige-gegen-Gentrifizierung/Video?bcastId=329478&documentId=52373642>>.
- Kroth, M. (2017), "Meet the Patron Saint of Resisting Gentrification", *CityLab. Life*, 2 de octubre, documento html disponible en: <<https://www.citylab.com/life/2017/10/mexico-city-santa-mari-la-juaricua/540855/>>.
- MIT (2017), "MIT Program in Art, Culture and Technology", documento html disponible en: <<http://act.mit.edu/people/director/gyorgy-kepes/>>.
- Revista Mexicana de Estudios sobre la Cuenca del Pacífico*, Universidad de Colima, Colima, documento html disponible en: <<http://www.portesasiapacifico.com.mx/index.php?p=revista&id=48>>.
- Valenzuela, S. (2014). "El amor en los tiempos del Tínder", *Nexos*, sec. "Cultura", documento html disponible en: <<http://cultura.nexos.com.mx/?p=6627>>; (fecha de consulta: 25/07/2017).

SANDRA VALENZUELA ARELLANO es estudiante del Doctorado en Ciencias con especialidad en investigación educativa en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de

Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), y docente de asignatura (Panoramas: Docencia de las artes) en la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado "La Esmeralda", Centro Nacional de las Artes. También es Maestra en Estudios sobre China por el Centro de Estudios de Asia y África de El Colegio de México.

Recibido: 20 de noviembre de 2018

Aceptado: 10 de diciembre de 2018