

BLACK MOUNTAIN COLLEGE: EDUCACIÓN ARTÍSTICA, EXPERIMENTACIÓN Y COMUNIDAD

Black Mountain College: art education, experimentation and community

pp:48-62

Clara Hernández

Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Bellas Artes,
Madrid

clahero1@ucm.es

 <https://orcid.org/0000-0002-9744-9351>

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5979866>

RESUMEN

Black Mountain College fue una universidad creada en 1933 en una zona rural de los montes Apalaches, cerca de Ashville, Carolina del Norte. Durante sus veinticuatro años de duración, se erigió como un innovador y experimental centro educativo que hizo de las artes el elemento central de la formación y que situó la creación de una comunidad en el núcleo del proyecto. En este artículo, se analizan los principales elementos que configuraron la filosofía educativa de la escuela y los procesos a través de los que se pusieron en práctica.

Palabras claves: Black Mountain College; educación artística; comunidad educativa; experimentación.

ABSTRACT

Black Mountain College was a college established in 1933 in a rural area of the Appalachian Mountains near Ashville, North Carolina. During its twenty-four years of existence, it emerged as an innovative and experimental educational institution that placed the arts at the center of education and put the creation of a community at the heart of the project. This article analyzes the main elements that shaped the school's educational philosophy and the processes through which they were put into practice.

Keywords: Black Mountain College; art education; educational community; experimentation.



1. INTRODUCCIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y PROBLEMÁTICAS

Hasta los años setenta, Black Mountain College no recibió excesiva atención académica ni mediática, a diferencia de la Bauhaus, la otra gran escuela artística de vanguardias y que fue en gran medida su referente. Paradójicamente, mientras la actividad de los antiguos miembros de la Bauhaus despertaba gran interés y organismos como el Instituto de Diseño de Chicago (fundado por Moholy-Nagy y denominado “New Bauhaus”) eran considerados los herederos de la escuela alemana, Black Mountain College, en la que también participaron antiguos bauhauslers (sobre todo los Albers) y que continuó parte de su legado artístico-educativo, fue durante largo tiempo ampliamente inexplorada (Ellert, 1972:150 y Harris, 2015). En la década de los setenta, comenzó a suscitar más atención, sobre todo a partir de la publicación de la monografía de Martin Duberman Black Mountain College. An exploration in community en 1972 (Duberman, 2009). La siguiente publicación más destacada fue *The Arts at Black Mountain College*, de Mary Emma Harris, publicada en 1987 (Harris, 2002), siendo hasta hace pocos años estas dos obras las grandes referencias para la investigación de esta escuela.

A partir de los 2000, el interés por Black Mountain College se reactivó y comenzaron a realizarse algunas importantes exposiciones, como *Black Mountain College: una aventura americana en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía* en 2002-2003 (Katz, 2002). Pero las investigacio-

nes han aflorado sobre todo a partir de 2010, cuando se han realizado dos de las grandes muestras sobre este tema, como son Black Mountain. An Interdisciplinary Experiment 1933–1957 en Hamburger Bahnhof Museum für Gegenwart de Berlín en 2015¹ y Leap before you look. Black Mountain College, 1933-1957, en el Instituto de Arte Contemporáneo de Boston en 2015-2016². Además, se han creado diversos grupos de investigación que están recopilando documentación y generando producción académica, tales como Black Mountain Research³, organizador de la mencionada exposición de Berlín y creado como colaboración entre el museo Hamburger Bahnhof y la Freie Universität Berlin; la Journal of Black Mountain Studies⁴, creada por el Black Mountain College Museum + Art Center; o el archivo digital Black Mountain College Project⁵, creado por la historiadora del arte Mary Emma Harris, en donde se han ido recogiendo diversos materiales relacionados con la escuela.

La disponibilidad de documentación digitalizada y la actualidad de la gran mayoría de las fuentes secundarias son aspectos sin ninguna duda favorecedores a la hora de investigar Black Mountain College. Sin embargo, y como ocurre con la Bauhaus, la mitificación generada en torno a esta escuela es un aspecto persistente y difi-

1 <https://www.smb.museum/en/exhibitions/detail/black-mountain-ein-interdisziplinaeres-experiment-1933-1957.html>

2 <https://www.icaboston.org/exhibitions/leap-you-look-black-mountain-college-1933%E2%80%931957>

3 <https://black-mountain-research.com/>

4 <http://www.blackmountainstudiesjournal.org/>. Sobre la creación y la metodología de este proyecto véase Lehmann y Wener, 2016.

5 <http://blackmountaincollegeproject.org/>



cil de sortear. Uno de los asuntos que más influyen en esta situación es la presencia de grandes personajes del panorama artístico americano de la segunda mitad del siglo XX entre sus integrantes, ya fuera como estudiantes, visitantes o como profesores. La fama que tuvieron posteriormente algunos de estos artistas (Josef y Anni Albers, Willem y Eleaine de Kooning, John Cage, Merce Cunningham, Buckminster Fuller, Ray Johnson, Ruth Asawa, Robert Rauschenberg, Cy Twombly, Robert Motherwell, entre otros) condiciona en gran medida las expectativas y la imagen que de entrada se tienen sobre la escuela.

La idealización no viene solo de la popularización del tema, sino de los propios estudios académicos sobre el mismo. Martin Duberman, en la obra comentada, utilizó su estudio histórico como una forma de luchar contra las políticas académicas y sociales de los años setenta en Estados Unidos, y también para reivindicar una manera diversa de escribir historia. En su momento, Black Mountain College sirvió a Duberman para defender la posibilidad no solo de otros modelos educativos, sino también para manifestar que, a menudo, los enfoques históricos tradicionales de aquel momento ocultaban un pensamiento conservador (tanto en lo académico como en lo político) y que la implicación personal y subjetiva en el tema de estudio podía servir como método para analizar acontecimientos pasados a otros niveles (Ezell, 2011).

La obra de Duberman es una referencia obligada al estudiar Black Mountain College, tanto por el estu-

dio histórico en sí como por “la historia de la historia”, es decir, por cómo se perciben y se estudian los acontecimientos o cuestiones del pasado a la luz de las características del presente. En los años setenta, el pensamiento contrario a la guerra de Vietnam y crítico con la conservadora sociedad americana, como el de Duberman, podía encontrar en proyectos como Black Mountain College una demostración de realidades alternativas. Y su manera de llevar a cabo esta investigación implicaba la reivindicación de nuevos modos de generar conocimiento académico. Sin embargo, surge la pregunta de hasta qué punto esta perspectiva ha idealizado la visión sobre Black Mountain College. Sin embargo, la cuestión no es tanto la obra de Duberman, quien desde el principio pone de manifiesto un acercamiento personal al tema, sino la producción académica posterior y los riesgos que existen de verse bajo cierta romantización de la escuela y, sobre todo, de perpetuar una serie de imágenes y valores que pueden no estar correspondidos con la realidad. Como explica Mary Emma Harris (2015):

the danger today is not so much the unconsidered dismissal of the college as it is an over-inflation of the small modest school and a distortion of its history. The danger is that the educational ideals and the dynamics of the small community, the foundation on which the college thrived, are being oversimplified or ignored.

Por ello, no es tarea sencilla investigar Black Mountain College sin caer, precisamente, en esas simplificaciones o en la idealización de la escuela y de las personas que formaron parte



de ella. Teniendo en cuenta esto, el objetivo de este trabajo es el de mostrar los puntos fundamentales de la filosofía de enseñanza, los valores sobre los que se fundamentó y los mecanismos que se desarrollaron para ponerlos en práctica.

2. BLACK MOUNTAIN COLLEGE: EL ARTE COMO CENTRO DE LA EDUCACIÓN

A poco del cierre de la Bauhaus, y sumidos en una crítica situación por las circunstancias en las que se encontraba Alemania en ese momento, Josef y Anni Albers recibieron una invitación para formar parte del profesorado de la recién creada Black Mountain College, en Carolina del Norte, fundada por Andrew Rice en 1933. Este último había sido despedido de Rollins College en Florida por sus desacuerdos con la organización y por defender una filosofía de la educación que le llevó a crear, junto con otros profesores y alumnos que también se fueron en apoyo a Rice, una nueva escuela. Entre aquellos que se fueron de Florida con Rice estaba Theodore (Ted) Dreier, profesor de física, con contactos interesados en financiar el proyecto educativo de Black Mountain College, entre ellos su propia tía, Katherine Dreier, muy conectada con el mundo artístico y quien había visitado en 1922 la Bauhaus en Weimar. Además, esta contaba con muchos amigos en la junta del MoMA, entre ellos Alfred H. Barr y Philip Johnson, que también habían conocido la Bauhaus (en Dessau) y eran fervientes entusiastas de la escuela. Así, fue este último quien contactó con los Albers y les invitó a formar parte de este nuevo proyecto

(Danilowitz, 2006:31).

La propuesta de participar en una iniciativa de esas características interesó desde el primer momento a los Albers, quienes lo vieron como una oportunidad de continuar una línea como la de la Bauhaus. En una entrevista años después, Josef y Anni Albers explicaban:

After the first telegram came to Berlin asking about going to Black Mountain, a long letter... came in Germany from Ted Dreier in which [were] the words "this is pioneering adventure." ... When we came across this word "pioneering" we both said, "This is our place". You know, leaving the Bauhaus, which was certainly a pioneering place... to continue this. And I believe that this played a great part in our staying on [at Black Mountain College for so many years] ... There was nothing and there was a chance to build something up, and in other places there was already a framework and you had to fit in, squeeze in, and so that we made Black Mountain especially desirable and we loved it for that reason. (Danilowitz, 2006:32)

Las comparaciones con la Bauhaus son naturales teniendo en cuenta el espíritu que dio origen al proyecto y el ambiente de comunidad que se formó, en torno al cual giraba una parte fundamental de la filosofía de la escuela. Aunque los principios educativos de la Black Mountain College no estén directamente basados en aquellos de la Bauhaus, ambos compartieron como origen la visión de una manera alternativa de formación y un rechazo de los valores imperantes en las instituciones educativas tradicionales. Al poco de llegar, Albers escribía a en una carta a Kandinsky: "the atmosphere is youthful and really nice. A lot of the feel of the Bauhaus and even Bauhaus faces. And



our work is received with open arms. They are so close to us that we are not far from home and we are very happy” (Weber y Boissel, 2010:23).

Por otra parte, y precisamente por Albers, se estableció una conexión entre la visión del arte y los métodos de enseñanza artística de la Bauhaus y de la Black Mountain College, puesto que Albers no solo fue profesor de arte, sino que formó parte desde el principio de la organización de la escuela y de la configuración de esta, involucrándose desde el principio en ella: “what we are trying to do in the college is really interesting and we realize more and more how unique this place is. We are so happy here, with motivation and opportunities to work and a wonderful personal atmosphere. We have been so lucky” (Weber y Boissel, 2010:44).

Aunque muchas veces Black Mountain College es presentada como una institución de enseñanza artística, en realidad era de estudios generales, e incluía, además de bellas artes, materias de ciencias (química, física, matemáticas), de ciencias sociales (psicología, economía) y de humanidades (historia, lenguas modernas, lenguas antiguas)⁶.

Cuando Albers llegó a Black Mountain College en 1933, al ser preguntado por un estudiante sobre qué iba a enseñar, su respuesta fue: “To make open the eyes”, una frase que repetiría a lo largo de los años en distintas

ocasiones y con la que resumía en cierto modo su manera de entender la educación (Horowitz, 2006:73). La idea de enseñar a observar como fundamento de la educación tenía como objetivo hacer a los alumnos conscientes, por un lado, del mundo en el que vivían y, por otro, de sus propias acciones, ya fueran artísticas o no: “The chief goal of our studies of art is not to train artists, but primarily to convey the experience that conscious seeing and a disciplined hand are important for everyone” (En Eggelhöfer, 2015:115). Por ello, en un texto publicado en 1946 para la revista Junior Bazaar, explicaba que:

En Black Mountain College, el arte se considera una materia como la lengua, las matemáticas o la filosofía. Aquí también se acepta que el trabajo práctico y manual es tan esencial en la educación como en la vida. Para nosotros, educación significa más que una formación que se limita a ampliar la memoria y que cultiva principalmente el intelecto. Somos conscientes de que el desarrollo humano depende de otras facultades humanas tanto o más importantes que las dos mencionadas (En Fontal del Junco, 2014: 264).

La importancia que se le daba al arte como columna vertebral del proceso educativo no significaba que el objetivo de la escuela fuera generar artistas, sino potenciar, a través del arte, la capacidad creativa de cada estudiante. En un artículo sobre la escuela, el escritor Louis Adamic explicaba:

It is not expected that many students will become artists; in fact, the college regards it as a duty to discourage mere talents from thinking itself genius, but maintains there is something of the artist in everyone; and the development of this talent, however meager, carrying with it a severe discipli-

6 En el Programa de 1934-35. En Black Mountain College Bulletin No. 3. – 1934/35. Disponible en: <http://cdm15733.contentdm.oclc.org/cdm/pageflip/collection/p15733coll6/id/129/type/compoundobject/filename/print/page/download/start/5/pftype/pdf>



ne of its own, results in the students becoming more sensitive (Adamic, 1936:521).

Desde la perspectiva de Black Mountain College, se entendía que el arte debía estar integrada en la vida cotidiana como una práctica exploratoria y transformadora. Y en el contexto de la escuela, estaba orientada a preparar a los estudiantes para la acción en la vida real y para que lo aprendido de esta manera fuera aplicable en la resolución de problemas o cuestiones de toda índole en la vida real (Lehmann, 2015: 99).

Esta visión del arte como centro o estructura de la educación fue uno de los elementos sobre los que Rice cimentó todo el proyecto, en el que tuvo un gran peso la filosofía de John Dewey y las ideas de la educación progresista, ampliamente extendidas en determinados círculos de Estados Unidos (Reese, 2001). Con estos ideales, el objetivo de Rice fue crear una escuela que disolviera las distinciones entre las actividades curriculares y extracurriculares, que entendiera la educación y la vida como elementos íntima y necesariamente interconectados y que situara las artes en el centro de la educación en vez de en los márgenes, como hacía la educación tradicional (Erickson, 2015:77). Para Rice, tal y como explicaba en el texto “Fundamentalism and the Higher Learning”, publicado en Harper’s Magazine en mayo de 1937,

Education [...] instead of being the acquisition of a common stock of fundamental ideas, may well be a way of learning of a common way of doing things, a way of approach, a method of dealing with ideas or anything else. What you do with what you know is

the important thing. To know is not enough. (En Harris, 2015:s.p.)



Imagen 1: Josef Albers con Charles Kessler en una clase de dibujo en el exterior, ca. 1939-1940

Fuente: State Archives of North Carolina. <https://digital.ncdcr.gov/digital/collection/p249901coll44/id/1264/rec/83>

3. LA CREACIÓN DE UNA COMUNIDAD EDUCATIVA

Bajo estas premisas, las clases de arte, que impartía Albers, tenían gran importancia, en un programa en el que no había currículum fijo ni estaba estructurado en torno a cursos, sino que el estudiante lo elegía según sus intereses. Igualmente, no había exámenes ni notas, solo un test final, cuya realización dependía de la voluntad de los estudiantes (Fisher, 2014). La responsabilidad sobre el aprendizaje residía así en los propios estudiantes (Erickson, 2015), quienes, igual que tenían esta capacidad decisional, debían involucrarse en todo el conjunto del proyecto de la escuela. Esto incluía la colaboración y la implicación en tareas cotidianas como



trabajar en el comedor, en la huerta o en la propia construcción del edificio de la escuela. Porque todas estas actividades y la propia conformación de la cotidianidad formaban parte de la configuración del proyecto de Black Mountain College: “The shaping of the everyday world permeated nearly all areas of life and the entire space of the college” (Lehmann, 2015:101).

En noviembre de 1933, propuesta por varios estudiantes, se creó una granja, en la que tanto estudiantes como profesores trabajaban y que actuaba tanto como abastecimiento para la escuela (en una época económicamente difícil) cuanto como elemento de cohesión entre los integrantes de Black Mountain College, ayudando a generar un sentido de comunidad (Silver, 2015:121). En 1936 se incluyeron estas tareas, así como otras relacionadas con el mantenimiento y desarrollo del campus, en el Work Program, que duró hasta 1950. En este, se llevaban a cabo todas aquellas actividades que eran necesarias para el funcionamiento de la escuela pero que a su vez actuaban como parte de la formación en tareas manuales, en ejercicio físico o en cuestiones prácticas cotidianas. Como recordaba la antigua estudiante Mary Gregory (1987):

We had graduate architectural students sent to us to get practical experience in building. We did build several buildings designed by faculty and students. We did have a farm which supplied meat, milk, vegetables. We did help with maintenance chores, worked in a print shop. There was a woodworking shop where we built furnishings, lab equipment, utensils for parties and small houses for pigs.



Imagen 2: Black Mountain College, Clase de fotografía en Cabbage Patch, ca. 1944.

Fotografía de Barbara Morgan. Western Regional Archives, State Archives of North Carolina, Asheville.

Fuente: <https://hammer.ucla.edu/exhibitions/2016/leap-before-you-look-black-mountain-college-1933-1957>

De acuerdo con estos principios, también se construyó el nuevo edificio de la escuela, un proyecto bajo la dirección del arquitecto Lawrence Kocher en el que estuvieron involucrados todos los estudiantes, profesores y familiares, y que contó con la colaboración de Gropius, quien ejerció como una suerte de guía y que además enviaba a muchos de sus estudiantes de arquitectura de Harvard a participar en el proyecto para que adquirieran experiencia práctica en construcción (Bellard, 2015:134)⁷.

⁷ El proyecto inicial iba a ser de hecho de Gropius, pero el presupuesto no alcanzaba para llevar a cabo el plan de este.



Imagen 3: Estudiantes trabajando en el canal de drenaje del Edificio de Estudios, Campus de Lake Eden, ca. 1940-1941.

Fuente: State Archives of North Carolina. <https://digital.ncdcr.gov/digital/collection/p249901coll44/id/1131/rec/152>

Muchos de los testimonios de los participantes en estas actividades destacaban cómo este tipo de trabajos ayudaban a generar relaciones cercanas entre los integrantes de Black Mountain College y un sentido de la comunidad que tanta importancia tenía en este proyecto. Naturalmente, las opiniones sobre este programa, como sobre cualquier aspecto de la escuela, variaban de persona en persona, e igualmente, la implicación de los integrantes fue muy diversa. Una antigua estudiante recordaba (O'Neill Burnett, 1997):

The work program was sometimes interesting and sometimes boring, but there was always the feeling of accomplishment—and of camaraderie—of building something important even if the assignment for the day was only to dig potatoes at the farm. I remember one glorious afternoon when my job was to drive a large dump truck up and down those rocky roads. I was in my glory!

La idea de generar una comunidad iba de la mano de la educación democrática para Rice, en la que el contacto y la igualdad entre los integrantes era parte fundamental del propio proyecto educativo. De hecho, la idea de democracia y de crear “ciudadanos democráticos” a través de la educación era uno de los pilares de la filosofía de Rice. De acuerdo con estos ideales, Black Mountain College fue uno de los primeros centros educativos sureños que buscó incorporar estudiantes, visitantes y profesores negros, en un contexto regido por las leyes de segregación racial y años antes de la expansión de la lucha por los derechos civiles (Wilkins, 2014). El éxito de esta iniciativa, si bien moderado (en total once estudiantes, cinco profesores y un número significativo de invitados), supuso un importante avance para la época, en la que fuera del campus imperaban las leyes racistas, y pone de manifiesto el interés de la escuela en realizar sus ideales sociales. A pesar de esto, y aunque los testimonios muestran una recepción positiva general de esta política, dentro del campus pervivían actitudes racistas, un aspecto que no debe ser minusvalorado (Fisher, 2014).

En la cuestión de género, se da una doble condición. Por un lado, Black Mountain College proporcionaba una gran independencia a las mujeres, ya que las estudiantes tenían acceso a las mismas oportunidades que sus compañeros en un entorno que les permitía una gran libertad individual. Sin embargo, por otro lado, el estatus de muchas de las profesoras no era el mismo que el de los profesores, sobre



todo cuando estas eran las esposas de aquellos, quedando a menudo sometidas a los cánones patriarcales tradicionales⁸.

En lo relativo al espíritu comunitario, y aunque Black Mountain College tuviera similitudes con algunas colonias de artistas o comunas del siglo XX, esto no quiere decir que crear algo así fuera su intención, puesto que el primer y último objetivo de la escuela era educativo (Mothes, 2014). Pero igual que en la Bauhaus, la idea de generar una comunidad en torno a un proyecto educativo era uno de los pilares sobre los que se asentaba el funcionamiento de la escuela. En el programa de 1934-1935 se explicaba así:

The College is at the same time a social unit. The members of the teaching staff, their families and the students live in the same building, have their meals together and are in constant intimate contact with one another; as a result, the distinction is broken down between work done in the classroom and work done outside, and the relation is not so much of teacher to student as of one member of the community to another. This ease of communication restores one of the time-tested necessities of education⁹.

De modo similar a la Bauhaus, se entendía que las tareas no estricta-

⁸ Véase la exposición virtual, Politics at Black Mountain College, con testimonios de antiguas alumnas y profesoras <https://www.blackmountaincollege.org/politicsdigitalportal/>. Véase también la muestra Question Everything! The Women at Black Mountain College, que recoge las obras y experiencias de las mujeres que estudiaron y trabajaron en la escuela. <https://www.blackmountaincollege.org/womenofbmc/>
⁹ A Foreword. Programa de Black Mountain College de 1934-35. Disponible en:

<https://blackmountaincollegeproject.org/PUBLICATIONS/CATALOGUES/1933%201934%20BMC%20A%20FOREWARD/1933%201934%20BMC%20A%20FOREWARD.htm>

mente curriculares eran tan necesarias como las curriculares, de ahí la importancia de ocupaciones al aire libre, ya fuera en la granja o a través de actividades lúdicas, consideradas parte esencial del desarrollo formativo. Además, el contacto con la naturaleza y con el entorno también eran valorados muy positivamente, estando incluidos en el programa desde los inicios:

At Black Mountain College there is not the same sharp cleavage that often exists between work and play. Singing, dramatics and the discussion of contemporary events are regarded not only in the light of recreation, but also as part of the serious educational business of the College, and a regular place is made for them in the schedule. Similarly, outdoor recreation is conceived as going beyond mere organized athletics to include various sorts of practical manual work, such as wood-chopping of farm work¹⁰.



Imagen 4: Comedor de Blue Ridge campus, Black Mountain College, ca. 1940.

Fuente: States Archives of North Carolina. <https://digital.ncdcr.gov/digital/collection/p249901coll44/>

¹⁰ Programa de 1934-1935. Disponible en UNC Asheville. Special Collections and University Archives: <https://unca.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15733coll6/id/121/rec/2>



id/1240/rec/29

4. EXPERIENCIA Y EXPERIMENTACIÓN: LEARNING BY DOING

La escuela fue tan cambiante como lo fue su alumnado y su profesorado, entre quienes, además de los profesores fijos, figuraban diversos invitados y visitantes, de distintas áreas, como por ejemplo Gropius, otros antiguos miembros de la Bauhaus como Herbert Bayer o Marcel Breuer, el escritor Aldous Huxley, el pintor Fernand Leger, el propio John Dewey, e incluso una breve visita de Albert Einstein, entre otros muchos¹¹. Por otra parte, se organizaban los cursos de verano, en los que se invitaba a diversos profesionales para que pasaran allí unas semanas durante las que impartían diversas charlas y talleres a los estudiantes, a los que se añadían algunos que iban específicamente para ello. Uno de los cursos de verano más destacados fue el de 1948, organizado por Albers, y al que invitó, entre otros, a John Cage y Merce Cunningham para impartir música y danza, a Buckminster Fuller para dar lecciones sobre arquitectura y diseño, y a Willem de Kooning para pintura, además de las que dieran él y Anni (Díaz, 2015b:219). Uno de los aspectos más significativos de este curso, y que pone de manifiesto la apertura a una multiplicidad de visiones, es precisamente que estos protagonistas tenían maneras muy diversas de entender el arte y la educación artística, y que todos ellos tuvieron cabida, al menos durante un tiempo, bajo la

misma institución.

Esto será, sin embargo, parte de los problemas que acabaron por colapsar la escuela, puesto que las disputas profesionales y personales minaron, en los últimos años, la convivencia y la relación entre muchos de los participantes. A esto se añadirán los problemas económicos y la falta de apoyo social y político a una iniciativa de estas características que, en el marco de la Guerra Fría, comenzaba a ser vista de forma sospechosa a ojos del cada vez más reaccionario contexto. Según Charles Perrow, sociólogo y antiguo estudiante en Black Mountain College (entre 1946 y 1948), las luchas internas, las facciones opuestas y la continuidad de los conflictos fueron quebrando la capacidad de la escuela de mantenerse (Perrow, 2013). Pero también es cierto que precisamente esa diferencia de opiniones actuó como uno de los elementos más innovadores y valorados de la escuela: la posibilidad de acceder a múltiples visiones bajo la premisa de la experimentación.



Imagen 5: Clase de arquitectura de Buckminster Fuller. Summer Institute, 1949. Black Mountain College.

¹¹ <http://blackmountaincollegeproject.org/Features/SUNLEY/SUNLEYpartII/OutsidetheClassroomVISITORS.htm>



Fuente: State Archives of North Carolina. <https://digital.ncdcr.gov/digital/collection/p249901coll44/id/1212/rec/14>

Uno de los pilares sobre los que se sustentaba esta manera de entender la educación se encuentra, como se comentaba anteriormente, en las teorías de John Dewey. La teoría del conocimiento de Dewey se apoyaba sobre el concepto de la experiencia, entendida como aquello referido al intercambio entre un ser vivo y su entorno, y frente a la educación tradicional, consistente en una acumulación de contenidos, Dewey entendía que esta debía ser una constante “reorganización o reconstrucción de la experiencia, [...] [y cuyo objetivo] se encontraría así en el propio proceso, por lo que estaría muy imbricada con el propio proceso de vivir” (Ruiz, 2013:108). Proporcionar una experiencia adecuada sería la tarea del educador, dado que “it is his business to arrange for the kind of experiences which, while they do not repel the student, but rather engage his activities are, nevertheless, more than immediately enjoyable since they promote having desirable future experiences” (Dewey, 1976:27). Dentro de esta tarea, una de sus principales responsabilidades como tales sería no solo la de ser conscientes del valor de los entornos (físicos y sociales) en la configuración de las experiencias, sino también reconocer concretamente cuáles son los que conducen a experiencias enriquecedoras. Y sobre todo, el saber cómo utilizarlos para extraer de ellos todo lo que pudiera contribuir a construir dichas experien-

cias valiosas (Dewey, 1976:40). Esto resulta de gran interés al valorar la importancia del entorno en Black Mountain College, como se ha comentado anteriormente. En cuanto al valor del arte como experiencia, Dewey entendía que “lo estético no es una intrusión ajena a la experiencia, ya sea por medio de un lujo vano o una idealidad trascendente, sino que es el desarrollo intenso y clarificado de los rasgos que pertenecen a toda experiencia completa y normal” (Dewey, 2008:53).

Este tipo de afirmaciones, que ponen de manifiesto la importancia de la concepción de la experiencia para la formación, se resumen en la máxima *learning by doing*. Popularizado por Dewey en Estados Unidos, está estrechamente relacionada con las teorías europeas de la educación progresista, sobre todo en Alemania, en donde Albers se formó, influyendo en su pensamiento y en su actividad educativa en la Bauhaus. Algunos autores destacan más el componente europeo, dominado por Pestalozzi, que el americano –Dewey– dentro de la metodología y filosofía de la educación de Albers (Füssl, 2006), pero en lo que se coincide es en que la idea de que aprender a través de la experiencia práctica era su punto fundamental, y el aprender haciendo fue el principio de Black Mountain College. Y es a partir de esta idea de la que surge la visión de la necesidad constante de experimentación.

Como explica Eva Díaz, todos aquellos que asistieron a Black Mountain College compartían un común deseo por la experimentación, si bien no



necesariamente interpretaban este concepto de la misma forma (Díaz, 2015a:1). Esta autora analiza tres modelos de experimentación practicados en la escuela: el de Albers, basado en el análisis metódico de la percepción y en la construcción de las formas para diseñar nuevas experiencias visuales; el de John Cage, fundamentado, contrariamente a la visión de Albers, en la exploración de los procesos aleatorios y en la relación entre las posibilidades de su organización y la incertidumbre de los resultados; y el de Buckminster Fuller, cuyo paradigma de una “ciencia del diseño”, que sería el centro del desarrollo social y tecnológico, implicaría una constante prueba en la que el error formaría parte del propio proceso (Díaz, 2015a:9). Los distintos tipos de experimentación ponen de manifiesto un interés general en desarrollar una educación basada en estos principios.

La relevancia de la experimentación se percibe también en otros campos, como por ejemplo en el de la literatura, a través de Charles Olson, y de la formación del grupo de los Black Mountain Poets, que compartieron nexos, por el contexto y la época, con el movimiento beat (Granés, 2012:113).

5. CONCLUSIONES

Finalmente, Black Mountain College colapsó, tanto por cuestiones internas (disputas y desavenencias entre los integrantes) así como externas (un contexto muy conservador y reacio a experimentos de este tipo), además de por los constantes problemas de financiación, pero parte de su legado y de su visión en torno a las ar-

tes, la educación y la experimentación permanecieron y se transmitieron, de distintas maneras, a través de sus antiguos integrantes. Por una parte, de Black Mountain College salieron numerosos artistas que alcanzaron fama y reconocimiento en el mundo artístico y cuya su influencia llegó a ser importante. Por otra, su influencia se encuentra presente en distintos proyectos artístico-educativos de los años 60 y 70 (Blauvelt, 2015). El espíritu, los objetivos y la filosofía de esta escuela encajaban con aquellos que compartían muchos de los que formaban parte de los movimientos sociales de estos años. Los cuatro elementos esenciales de Black Mountain College que señala Lehmann (Lehmann, 2015:99) sobre las prácticas artísticas y educativas –vida comunal, experimentación, trabajo con modelos específicos estético-educacionales y desarrollo de prácticas transgresoras en la efectividad social del arte–, tienen mucho en común con el pensamiento en torno a lo artístico, lo social y lo político en esta época, y no es de extrañar que algunas de las ideas y planteamientos de la escuela se retomaran años después y ejercieran como influencia en distintas experiencias sociales y artísticas. Por ello, aunque Black Mountain College no durara más de veinticuatro años, y a nivel educativo no tuviera la repercusión de la Bauhaus en las concepciones formativas y en los planes de estudio de arte de las décadas posteriores, su influencia se filtró hacia todos aquellos movimientos que, años después, vieron en esta escuela una experiencia valiosa de integración de las artes, la educación y la construcción de una

comunidad.

REFERENCIAS

BELLARD, Lauren (2015). The Design-Build Program at Lake Eden," En MOLESWORTH, Helen y ERICKSON, Ruth (eds). **Leap before You Look. Black Mountain College, 1933-1957**. New Haven/London. Yale University Press/Institute of Contemporary Art, Boston.

DANILOWITZ, Brenda (2006). Teaching Design: A Short History of Josef Albers." En HOROWITZ, Frederick A. y DANILOWITZ, Brenda. **Josef Albers: To Open Eyes. The Bauhaus, Black Mountain College and Yale**. London/New York. Phaidon, 2006.

DEWEY, John (1976). Experience and Education. New York. Macmillan/Collier Books. 2008) El arte como experiencia. Barcelona. Paidós.

DÍAZ, Eva (2015a). The Experimenters. Chance and Design at Black Mountain College. Chicago/London. University of Chicago Press.

(2015b). Summer Session 1948. En MOLESWORTH, Helen y ERICKSON, Ruth (eds). **Leap before You Look. Black Mountain College, 1933-1957**. New Haven/London. Yale University Press/Institute of Contemporary Art, Boston.

DUBERMAN, Martin (2009). Black Mountain College. An Exploration in Community. Evanston, Illinois. Northwestern University Press.

EGGELHÖFER, Fabienne (2015) Processes Instead of Results. En BLUME, Eugen, FELIX, Matilda, KNAPSTEIN, Gabriele and NICHOLS, Catherine (eds). **Black Mountain. An Interdisciplinary Experiment, 1933-1957**. Berlin. Spectator Books.

ELLERT, JoAnn C. (1972). The Bauhaus and Black Mountain College. **The Journal of General Education**. Vol. 24. N° 3.

ERICKSON, Ruth (2015) A Progressive Education. En MOLESWORTH, Helen y ERICKSON, Ruth (eds). **Leap before You Look. Black Mountain College, 1933-1957**. New Haven/London. Yale University Press/Institute of Contemporary Art, Boston.

EZELL, Jason (2011). Martin Duberman's Queer Historiography and Pedagogy. **Black Mountain Studies Journal**. Vol. 11.

FISHER, Jonathan (2014). The Life and Work of an Institution of Progressive Higher Education: Towards a History of Black Mountain College, 1933- 1949. **The Journal of Black Mountain College Studies**. Vol. 6.

FONTAL DEL JUNCO, Manuel (ed.) (2014). Josef Albers. Medios mínimos, efecto máximo. Madrid. Fundación Juan March.

FÜSSL, Karl-Heinz (2006). Pestalozzi in Dewey's Realm? Bauhaus Master Josef Albers among the German-Speaking Emigrés' Colony at Black Mountain College (1933-1949). **Paedagogica Histo-**



rica. **International Journal of the History of Education**. Vol. 42, N°1-2. pp. 77-92.

BLAUVELT, Andrew (ed.) (2015). **Hippie Modernism. The Struggle for Utopia**. Minneapolis. Walker Art Center.

GRANÉS, Carlos (2012). El puño invisible. Arte, revolución y un siglo de cambios culturales. Madrid. Taurus.

HARRIS, Mary Emma (2002). The ARTS at Black Mountain College. Chicago. MIT Press. ----- (2015). Black Mountain: Was It a Real College or Did We Just Make It up Ourselves? **The Journal of Black Mountain College Studies**. Vol. 7

HOROWITZ, Frederick A. (2006). Albers the Teacher. En HOROWITZ, Frederick A. y DANILOWITZ, Brenda. **Josef Albers: To Open Eyes. The Bauhaus, Black Mountain College and Yale**. London/New York. Phaidon.

KATZ, Vincent (ed) (2002). Black Mountain College: una aventura americana. Madrid. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

LEHMANN, Annete Jael (2015). Pedagogical Practices and Models of Creativity at Black Mountain College. En BLUME, Eugen, FELIX, Matilda, KNAPSTEIN, Gabriele and NICHOLS, Catherine (eds). **Black Mountain. An Interdisciplinary Experiment, 1933-1957**. Berlin. Spector Books.

LEHMANN, Annette Jael y WER-

NER, Anna (2016). Black Mountain and Beyond – Research Practices between Universities and Museums. **Stedelijk Studies. Between the discursive and the Immersive. Curating research in the 21th Century Art Museum**. N° 4.

MOTHES, Kate (2014). Sense of Community. En Black Mountain Research. Collaborative platform by Freie Universität Berlin & Hamburger Bahnhof–Museum Für Gegenwart, Berlin. Disponible en <https://black-mountain-research.com/2014/09/30/sense-of-community/>

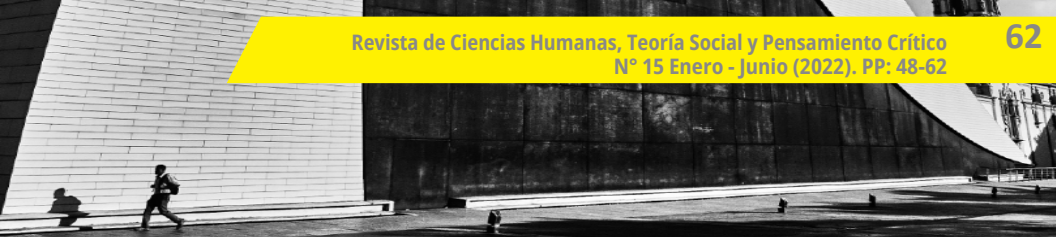
PERROW, Charles (2013). Drinking Deep at Black Mountain College. **Southern Cultures**. Vol. 19. N° 4. pp. 76-94.

REESE, William J. (2001). The Origins of Progressive Education. **History of Education Quarterly**. Vol. 41. N° 1.

RUIZ, Guillermo (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. **Foro de Educación**, Vol. 11, N°15. pp. 113-124.

SILVER, David (2015). Building Autonomy, Creating Community: The Farm and the Work Program at Black Mountain College. En MOLESWORTH, Helen y ERICKSON, Ruth (eds). **Leap before You Look. Black Mountain College, 1933-1957**. New Haven/London. Yale University Press/Institute of Contemporary Art, Boston.

WEBER, Nicholas F. y BOISSEL,



Jessica (eds) (2010). Josef Albers and Wassily Kandinsky: Friends in Exile. A Decade of Correspondence, 1929-1940. Manchester/New York. Hudson Hills Press.

WILKINS, Micah Wilford. (2014) Social Justice at BMC before the Civil Rights Age: Desegregation, Racial Inclusion, and Racial Equality at BMC. **The Journal of Black Mountain College Studies**. Vol. 6.

Otras fuentes:

ADAMIC, Louis (Abril, 1936). Education on a Mountain. The Story of Black Mountain College. Harper's Magazine.

Mary Gregory, Mary "Molly" Gregory Remembers the Work Program. Memoir delivered on the occasion of the opening of a Black Mountain College exhibition, curated by Mary Emma Harris, at Bard College in 1987. Disponible en <http://blackmountaincollegeproject.org/MEMOIRS/MEMOIRS.htm>

Ruth O'Neill Burnett, The Work Program, in Student experience in experimental education in the early years (1933-43). Section 2: Teachers and Teaching: Outside the Classroom. Black Mountain College Project, curated by Robert Sunley. 1997. Disponible en: <https://blackmountaincollegeproject.org/Features/SUNLEY/SUNLEYpartII/OutsideTheClassroomWORK.htm>.

A Foreword. Programa de Black Mountain College de 1934-35. Disponible en:

[https://blackmountaincollege-](https://blackmountaincollegeproject.org/PUBLICATIONS/CATALOGUES/1933%201934%20BMC%20A%20FOREWARD/1933%201934%20BMC%20A%20FOREWARD.htm)

[project.org/PUBLICATIONS/CATALOGUES/1933%201934%20BMC%20A%20FOREWARD/1933%201934%20BMC%20A%20FOREWARD.htm](https://blackmountaincollegeproject.org/PUBLICATIONS/CATALOGUES/1933%201934%20BMC%20A%20FOREWARD/1933%201934%20BMC%20A%20FOREWARD.htm)

1934-35 Black Mountain College Catalog. Programa de 1934-1935. Disponible en UNC Asheville. Special Collections and University Archives: <https://unca.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15733coll6/id/121/rec/2>

Dra. Clara Hernández

Profesora ayudante doctor en la Facultad de Bellas Artes de la UCM, donde imparte docencia de Teorías del Arte Contemporáneo. Es doctora con mención internacional en Bellas Artes por la UCM (Cum Laude). Realizó estudios de máster en Historia del Arte Contemporáneo y Cultura Visual (UAM), de máster en Historia Contemporánea (UCM) y de licenciatura en Historia (USAL). Su investigación gira en torno a la historia de la educación artística, las artes y la educación popular y el rol social del artista en época contemporánea. Ha publicado sus trabajos de investigación en revistas indizadas y ha realizado estancias de investigación en New York University en Universität der Künste Berlin..