

A REVOLUCIÓN DESDE AS AULAS. 1968 NAS ESCOLAS DE ARTE BRITÁNICAS

Miguel Anxo Rodríguez González
Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO

Este artigo analiza os conflitos e debates en torno á educación artística que tiveron lugar en 1968 nas escolas de arte británicas, nun contexto global de conflictividade social e cambio cultural. Os incidentes en Hornsey, Guildford e Brighton foron a punta de lanza en Reino Unido dun movemento de contestación xuvenil fronte ás formas do "poder" e a autoridade que afectou visiblemente ás universidades europeas. No caso das escolas de arte británicas, mesturáronse reclamacións administrativas, estéticas, e curriculares, no contexto da rápida e radical transformación da arte de finais dos sesenta. A pesar da súa oposición ao "sistema", algunhas destas reclamacións non facían senón afondar nos informes oficiais que foron aparecendo desde 1960 e que estaban a preparar unha das reformas máis profundas da educación artística en Europa no século XX.

Palabras clave: Educación artística, escolas de arte, Gran Bretaña, teoría, crítica, radicalismo, movementos sociais, novas tendencias, arte conceptual

ABSTRACT

This article analyses the debates and unrest centring on art education in British art schools in 1968, and presents the situation in a climate of global cultural change and social conflict. As far as the UK was concerned, incidents in Hornsey, Guildford and Brighton were the most visible manifestation of the struggle against power and authority that shook European universities to their foundations. The demands made at British art schools focused on administrative, aesthetic and curricular issues at a time when art was undergoing rapid, far-reaching change. Despite their opposition to the "system", some of these demands formed the basis of the official reports that began to appear after the sixties, and helped prepare the ground for one of the most wide-ranging reforms of the art education system seen in 20th-century Europe.

Key words: Art education, colleges of art, Great Britain, theory, criticism, radicalism, social movements, new trends, conceptual art

Na primavera de 1968 a xeira de protestas que estaba a implicar á mocidade en distintos puntos do planeta chegou ás universidades británicas. Irrompeu con forza nas escolas de arte, que neses anos estaban inmersas nun proceso de adaptación á universidade, sendo absorbidas (devoradas, para algúns) polas Politécnicas. As escolas de Hornsey, Guildford, Brighton e Birmingham foron algúns dos centros nos que as mobilizacións acadarían máis intensidade, chegando os estudantes a ocupar os edificios e emitir comunicados con reclamacións de amplo alcance, que apuntaban a unha transformación

radical da administración das escolas e dos modos nos que se impartía o ensino.

Unha primeira aproximación ao tema déixanos claro que as reivindicacións na universidade británica foron do máis variado. En centros como a London School of Economics ou a Universidade de Essex, a conciencia política global, que transcendía os asuntos internos ou educativos, xogou un papel decisivo: dirixíanse os manifestantes contra o goberno polo seu apoio ao réxime racista de Rodesia e o apoio á intervención dos EE.UU. en Vietnam¹. No caso das escolas de arte a dimensión política da

protesta pareceu máis difusa e centrouse na esixencia dun modelo de xestión interna democrática e aberta a tódolos colectivos (estudantes, profesorado, administración), que afectara tanto á administración como aos aspectos educativos. Este último punto foi compartido con outras facultades británicas. Os estudantes esixían poder participar na definición curricular das facultades e escolas universitarias, e na xestión de bolsas de estudo e outros servizos á comunidade –espazos de lecer, actividades extraescolares, etc.–. O rexeitamento dos contidos das materias e métodos de avaliación de boa parte do profesorado foi outro dos puntos en común, concretándose no famoso experimento da “Free University” da Universidade de Essex, a universidade alternativa e autoxestionada que contou con preto de 1000 participantes, entre estudantes e profesores. “Os estudantes non somos nenos”, declararán o 28 de maio os ocupantes do Hornsey College of Art, no primeiro comunicado que dirixiron á dirección do centro; “cremos que o estudante ten o dereito de ser consultado con seriedade sobre a forma que debe adoptar a súa educación”².

I. O “asunto” Hornsey

A ocupación do Hornsey College of Art, o 28 de maio de 1968, tivo motivos moi concretos e estes dirixíronse inicialmente contra a xestión de bolsas de estudo e descansos para os representantes sindicais dos estudantes, que levaba a cabo a dirección da escola. Houbo ademais outro tipo de motivacións –non declaradas nun primeiro momento, pero relacionadas cos puntos mencionados–, referidas á actitude, para moitos autoritaria, da dirección e dunha parte de profesorado: existía a sensación entre o estudantado de que os estamentos estaban moi separados e non había vontade ningunha de dialogar e discutir sobre o modelo educativo³. Pronto, os profesores máis novos, artistas acabados de saír das principais escolas de arte de Gran Bretaña e os das chamadas “materias complementarias” (“Complementary Studies”), se aliaron cos estudantes. O que comezou sendo unha revolta contra a dirección do centro transformouse, nese clima revolucionario do 68, nun ataque directo á

educación artística que se recibía daquela, e nun foro de discusión no que os implicados se empeñaron en imaxinar e propoñer un novo modelo⁴ (Fig. 1).

Aos poucos días, constituíuse a Association of Members of Hornsey College of Art (AMHCA), con alumnos e un grupo de profesores que simpatizaban coa revolta. O feito de terse constituído como “asociación” con profesores e alumnos actuando en grupo, sen distincións, apuntaba á vontade de alterar a orde establecida polo sistema educativo. A ocupación en Hornsey durou seis semanas, do 28 de maio ao 12 de xullo, contando con episodios tensos, como a entrada de gardas de seguridade con cans para tentar desaloxar aos estudantes, o 3 de xullo; pero polo xeral hai que catalogala de “experimento tranquilo” e altamente produtivo, pois os ocupantes tomáronse moi en serio a tarefa de repensar a educación artística, e produciron máis de sesenta documentos, saídos dos seminarios (abertos ou en pequenos grupos).

Cando empeza a ser coñecida esta acción, outras escolas e artistas coñecidos amosan o seu apoio por medio de cartas ou mesmo participando como invitados en seminarios en Hornsey. Este último foi o caso de Gustav Metzger e John Latham, artistas “implicados” politicamente desde había uns anos e que deron mostra desta implicación en actos radicais: Metzger chamando a atención sobre o conxunto de intereses económicos e políticos nos que se atopa a arte⁵, e John Latham, realizando accións polémicas como a queima en 1967 do libro de Clement Greenberg *Art and Culture*⁶. Outros persoeiros nada sospeitosos de radicalismo tamén deron o seu apoio aos ocupantes, ou prestáronse polo menos a participar con eles en seminarios e mesas redondas: o escultor Henry Moore, que participou nalgún dos seminarios, o arquitecto Buckminster Fuller, e os historiadores da arte Nikolaus Pevsner, Richard Wolheim e John Summerson⁷. Este último colaborou na montaxe da exposición de obras de estudantes de Hornsey no ICA (Institute for Contemporary Art) londiniense, e nunha reunión con representantes de 62 escolas de arte, que se celebrou no Royal College of Art entre o 8 e o 10 de xullo⁸.

En poucos días a revolta estendeuse e afectou a outras escolas de arte: o 5 de xuño estudantes de arte ocuparon a Guildford School of Art, nun clima de confrontación semellante e co profesorado moi dividido; o 10 de xuño unha manifestación rematou coa ocupación do Birmingham College of Art e o boicot dos exames de Historia da arte de primeiro e segundo cursos. En menor medida, tamén houbo incidentes en Brighton e Croydon. O resultado final foi, en case tódolos casos a volta á normalidade trala "depuración" de parte do profesorado (en Guildford foron nada máis e nada menos que corenta os profesores a tempo parcial aos que non se lles renovou o contrato, e sete a tempo completo suspendidos de emprego), e nalgúns casos a adopción de medidas contra algúns alumnos. Os incidentes en Guildford amosaban ben ás claras a alianza de profesores novos cos alumnos, e a desconexión e desconfianza entre departamentos da mesma escola: xa non era só que os profesores novos (máis favorables ás tendencias máis actuais da arte) buscasen unha alianza estratéxica cos alumnos, na súa oposición ao poder dos veteráns; é que os profesores das materias complementarias (materias como filosofía, socioloxía, antropoloxía, etc., que entraran nos últimos anos nas escolas), de facultades alleas, non querían saber nada dos métodos e concepción do ensino dos profesores veteráns, formados na tradición do oficio e no respecto ás disciplinas (Fig. 2).

¿Pero que pedían exactamente os manifestantes de Hornsey? ¿Cal era o novo sistema educativo que propuñan? Nun dos primeiros documentos que emitiron, do día 3 de xuño, estableceron as que serían liñas mestras das súas demandas:

A) "Eliminación das cualificacións de entrada ("GCE entrance") para tódalas escolas de arte.

B) Aplicación dunha estrutura en rede para a educación.

C) Eliminación dos exames intensivos baseados en estudos académicos.

D) Eliminación da distinción ente cursos de diplomatura e cursos vocacionais" ⁹.

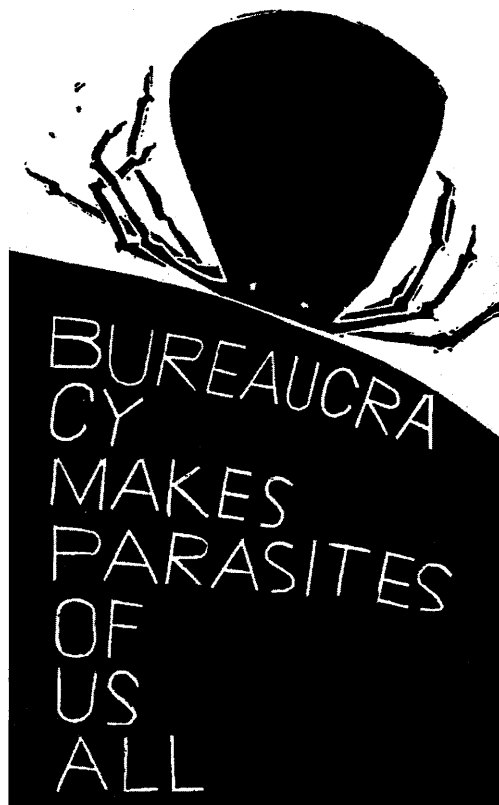


Fig. 1. Cartel realizado polos ocupantes do Hornsey College of Art. Londres, 1968.



Fig. 2. Estudantes de Hornsey participando nun acto de protesta, queiman papeis coa palabra DIPLOMA impresa. Fotograma de *Our Live Experiment is Worth than 3000 Text Books*, Granada Television, 1999.

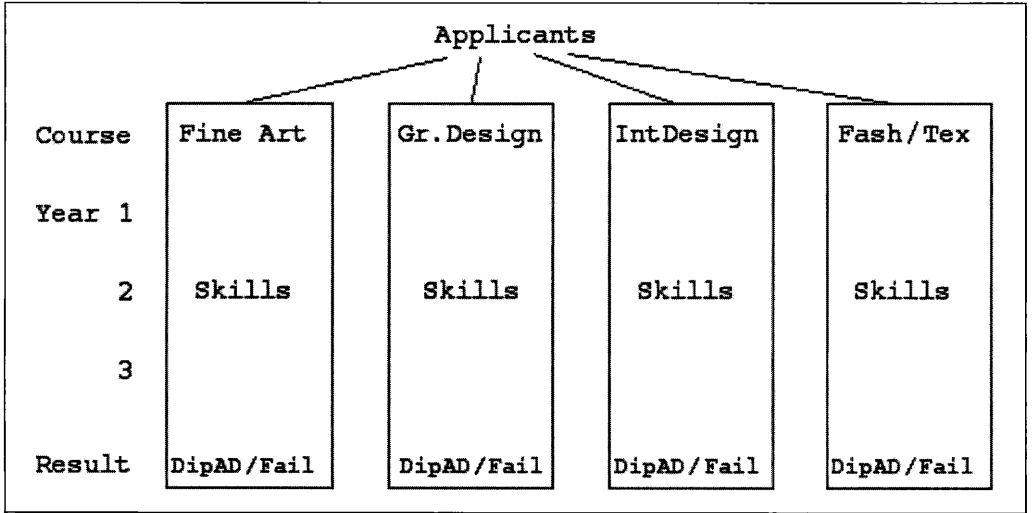


Fig. 3a. Esquema da educación artística existente en 1968, realizado polos participantes na ocupación de Hornsey. Association of Members of Hornsey College of Art (AMHCA).

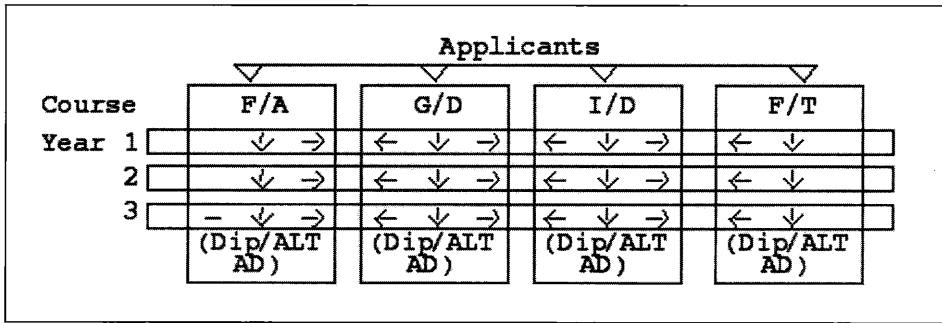


Fig. 3b. Esquema proposto para a futura educación artística, realizado polos participantes na ocupación de Hornsey. Association of Members of Hornsey College of Art (AMHCA).

Os documentos posteriores incidirán na esixencia de eliminar as avaliacións escritas (“académicas”, que afectaban á Historia da arte e ás materias complementarias), na idea de educación en rede –que fomenta o modelo interdisciplinar– participación dos estudantes en igualdade de condicións co profesorado e administración, na xestión dos diversos aspectos da escola (desde os espazos de lecer e usos sociais ata o deseño curricular); e achegarán novidades referidas ao inicio dos estudos: cambiar os exames de ingreso pola avaliación da obra feita, e suprimir o curso “Pre-Diploma”, que fora establecido tralas recomendacións do

Coldstream Report, en 1960, coa finalidade de dar unha base común aos estudantes, asentando o coñecemento e dominio de elementos formais (cor, liña, plano, volume...), tomando como modelo os cursos da Bauhaus. Os estudantes, á altura de 1968 xa non crían que este fose un curso imprescindible (Figs. 3a e 3b)¹⁰.

A “estrutura en rede” do sistema educativo foi un dos puntos fortes das reclamacións. Dacordo coa evolución máis recente no mundo da arte, considerábase que a compartimentación e separación en disciplinas non facía senón limitar o potencial creativo dos alumnos.

O *Pop Art* supuxera desde a súa aparición unha demostración da frutífera transversalidade no campo da creación: diversas manifestacións asociadas á principal escola de arte do Reino Unido (o Royal College of Art) foran introduciendo desde 1960 a nova iconografía dos *mass media* e a sociedade de consumo nos cadros dos pintores (casos de David Hockney, Allen Jones ou Derek Boshier), ou na revista da escola, *Ark*¹¹; e mesmo os principais informes oficiais do Ministerio, fomentaban a flexibilidade nos estudos e animaban aos estudantes dunha disciplina a participar en talleres doutra¹². Pero a poucos se lle podería escapar que á altura de 1968, coas accións de artistas conceptuais, intervencións en espazos naturais, a *arte povera* nacente dos italianos e todas as formas de experimentación posible na arte dun e outro lado do Atlántico, o mantemento do respecto ao oficio, a destreza no debuxo e nocións semellantes eran algo que non ía cos tempos. Ademais, a Asociación de Membros do Hornsey College of Art facía fincapé en que cando un alumno escollía especialidade, estaba a determinar por enteiro os seguintes anos da súa vida escolar, “a súa obra, a súa carreira e o seu futuro”. Por iso defendíase a liberdade para probar e coñecer outros medios e técnicas. No documento emitido o 14 de xuño, os participantes no seminario chegaron a pedir directamente que se suprimisen as divisións entre departamentos e a abolición do sistema de talleres¹³.

II. Precedentes, percepcións

Durante eses anos as escolas de arte estaban a adaptar os seus planos de estudos para acadar o recoñecemento universitario (previa avaliación positiva por parte do Ministerio de Educación), e para iso debían incluír unha serie de materias “liberais” como as citadas anteriormente: Historia da arte e as “Materias complementarias”. Esta fora unha das consecuencias da aplicación das recomendacións dun transcendental informe oficial encargado polo Ministerio e presentado en 1960: o *Coldstream Report*, que apuntaba claramente á necesidade de adaptar os estudos á realidade cambiante no mundo da arte actual, por unha banda, e por outra buscaba a

elevación do nivel de estudos dos alumnos que entrasen¹⁴. Era prioritario, para os autores do citado informe, corrixir as carencias na formación dos futuros artistas, e sobre todo dos futuros profesores de arte en colexios e centros de secundaria, para o cal era necesario deixar un pouco de lado a énfase no dominio de técnicas e incrementar a compoñente humanista e reflexiva. Estableceuse a necesidade de ter unha nota mínima para o ingreso (as “GCE entrance”) e exames escritos, segundo o modelo académico habitual nas facultades de letras, para esas materias citadas, que debían constituír o 15 % do total dos estudos. A selección dos cursos levaríaa a cabo cada escola de arte, e estes xustificábanse porque servirían para “axudar a pensar”, razoer e comprender a arte aos estudantes. Estes cursos axudarían ademais a mellorar a expresión en inglés falado e escrito e estaban levando *de facto* á educación superior da arte a unha homologación cos estudos universitarios¹⁵. Co informe do National Council for Diplomas in Art and Design (NCDAD), dirixido polo profesor John Summerson, e presentado en 1964, pódese dicir que xa están plenamente sentadas as bases do proceso de integración na universidade, aínda que durante estes anos moitas escolas tiveron serias dificultades á hora de levar a cabo o proceso¹⁶. O *Summerson Report* daba conta non só dos problemas cos currículos de moitas das escolas que optaban á Diplomatura en Arte e Deseño, senón que tamén apuntaba ás deficiencias nas instalacións e no profesorado.

O caso da revolta en Hornsey foi paradigmático das consecuencias das transformacións nas escolas de arte británicas durante os sesenta. Aquí producíronse os acontecementos máis destacados e este caso está ben documentado en relación con outras escolas, como por exemplo Guildford, Birmingham ou Brighton, pero os estudos sobre as institucións da arte neste período refírense a problemas similares. Así, á xa mencionada división no corpo do profesorado e o rexeitamento dos exames académicos, hai que sumar o tema das instalacións, que sobre todo na área periférica de Londres eran deficientes, con pouco espazo para a vida social dos alumnos e un

entorno urbano deprimente. Non é casual que tres das escolas de arte implicadas nestas revoltas estean situadas no extrarradio de Londres: Hornsey, Guildford e Croydon¹⁷.

Do barrio de Croydon diría o cantante David Bowie que era un "inferno de cemento", cheo de horribles edificios de oficinas¹⁸. A zona foi intensamente reurbanizada desde a segunda metade dos cincuenta, e estaba a adquirir unha aparencia despersonalizada e agoniante na que, paradoxalmente, foi creándose unha intensa vida creativa ao redor da escola de arte. Aos seus cursos (oficiais ou vocacionais) acudiron durante os sesenta xentes como o propio Bowie (esporadicamente), Ray Davis, do grupo The Kinks, o pintor Sean Scully (futuro premio Turner); e aquí ensinou Bridget Riley, coñecida pintora da tendencia Op Art. Aquí coñecéronse dous dos pais da estética punk: Jamie Reid e Malcolm McLaren. Este último sería o *manager* de Sex Pistols e Reid o creador da estética gamberra e incisiva dos cómics e carátulas de discos punks, cheos de *collages* e foto-montaxes. Os dous participaron activamente na revolta de 1968 na escola de arte, establecendo conexións con grupos de manifestantes franceses¹⁹.

No norte de Londres, o Hornsey College of Art estaba a experimentar, desde a chegada de Harold Shelton á dirección, unha rápida expansión que implicou a adquisición de novos edificios ou dependencias, mal acondicionados en moitos casos, e moi afastados uns de outros. O malestar dos alumnos e de parte do profesorado por esta disgregación nun entorno baleiro de servizos comunais amósase como feito patente no inicio dos dous vídeos realizados a propósito das revoltas na escola de arte²⁰. Pero ademais, esta rápida expansión implicou a contratación dun bo número de profesores novos a tempo parcial durante a década dos sesenta. Esta tendencia veuse truncada de súpeto por unha disposición gubernativa, a *London Government Act* (1965), que tirou a escola da competencia da Middlesex University para pasala á autoridade do acabado de crear Borough of Haringuey, administración do concello do norte de Londres²¹, con nula experiencia na xestión dun centro de educación artística desta envergadura. O seu "inflexible

método de xestión" foi, para Clive Ashwin, un dos motivos que precipitou os acontecementos en Hornsey: estableceu un cálculo ríxido de horas de docencia e *ratio* alumno/profesor e suprimiu varios cursos de profesores a tempo parcial, provocando o descontento de alumnos e profesores. A guinda veu en maio do 1968, cando trala victoria dos conservadores nas eleccións para os gobernos locais, a escola de arte ficou temporalmente sen dirección, e o sindicato de estudantes veu como as novas autoridades lles conxelaban os fondos²². No proceso de adaptación aos novos organismos, os intereses profesionais e o peso da burocracia chegaron a parecer asfixiantes aos estudantes e a parte do profesorado²³ (Fig. 4).

Esta xeira de ocupacións e manifestacións revelaba o malestar e as divisións internas das escolas, pero era ademais síntoma dos desequilibrios que provocou o proceso de integración das escolas de arte nas chamadas Politécnicas, que serve de contexto a moitas das reestruturacións nos planos de estudo e nos deseños curriculares previos aos estoupidos de 1968. O proceso comezara en 1966, cando o Ministerio presenta oficialmente o *Plan for Polytechnics and Other Colleges*, que propón a creación de 28 posibles Politécnicas, centros de ensino que reunirían estudos técnicos, artísticos e empresariais. Estes centros terían bastante liberdade para deseñar os seus programas e materias e dependerían directamente de autoridades locais. As dúbidas e obxeccións apareceron desde sectores moi distantes e desde posicións pouco afíns, en principio, sempre no campo específico da educación artística. Así por exemplo os estudantes de Hornsey denunciaban que había encuberta unha segregación no ensino superior, quedando dunha banda as universidades, autónomas, prestixiosas e privadas, e doutra as escolas técnicas, públicas (de segunda) que propuña o Ministerio con esta iniciativa²⁴. Nestes centros, ademais, primárase a docencia sobre a investigación, e moitos artistas novos viron pronto o perigo que isto carrexaba, a limitación para o desenvolvemento das súas carreiras.

Hai que salientar que o propio William Coldstream, director do informe antes mencionado, amosou publicamente o seu rexeita-

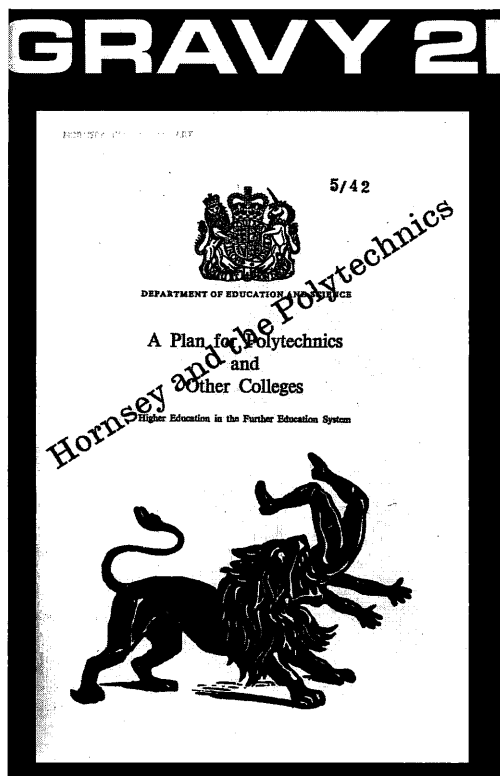


Fig. 4. Portada do número 21 da revista *Gravy*, dos estudantes do Hornsey College of Art, 1967. Número monográfico dedicado ao *Plan for Polytechnics* presentado polo Ministerio de Educación Británico.

mento ao plan para as politécnicas, nun artigo publicado en *The Times* o 26 de xuño de 1967²⁵. Neste, aparte de indicar os inconvenientes dunha nova reestruturación cando aínda non rematara o proceso de implantación dos currículos novos, advertía contra o perigo de que as escolas de arte quedasen en minoría nas equipas de goberno das Politécnicas respecto ás outras áreas (técnicas e empresariais), con máis representación. Dificilmente nesa nova estrutura poderían defender os seus intereses.

III. Estéticas radicais

Para un profesor conservador no que a arte se refire, Sjoerd Hannema, esta degradación na educación artística que anunciaban Coldstream e os alumnos de Hornsey en 1968 xa se estaba a producir, e debíase máis ben ás consecuencias

da posta en marcha dos "Diploma Courses" desde 1963²⁶. A adaptación ás recomendacións do *Coldstream Report* supuxo non só cambiar os planos de estudo, senón a incorporación de profesorado novo que proviña doutras escolas ou facultades. Os profesores artistas, propiamente ditos, viñan maioritariamente do prestixioso Royal College of Art (demasiado experimentador e vangardista para o gusto de Hannema); e desprazaron coa súa entrada –sempre segundo a versión do autor citado– aos veteranos a tarefas administrativas ou ao ensino da Historia da arte. Disciplinas como Anatomía, Perspectiva ou Debuxo de modelos en xeso foron abandonadas cando entrou a nova titulación e isto implicou "indirectamente, polo menos", o asasinato dunha tradición, da tradición naturalista²⁷. Na mesma liña, á altura de 1970 aparece un libro en favor da tradición naturalista na educación artística, *History and Philosophy of Art Education*, de Stuart Macdonald, que fai unha defensa da calidade da docencia na londiniense Slade School of Art, caracterizada pola destreza no debuxo do natural e o estudo profundo da anatomía e a historia da arte, fronte a tantas outras escolas caracterizadas –para o autor– por un clima bohemio e atento ás novidades do mercado²⁸. Nesta escola impartía as súas clases Sir William Coldstream.

O certo é que na mesma Slade School, que Stuart Macdonald puña como exemplo de "respectabilidade" académica e defensa da tradición artística, xa se estaban a oír voces que defendían maiores concesións á liberdade dos alumnos desde había anos. O profesor e escultor Greg Butler (premiado na Bienal de Venecia) recomendaba no seu libro *Creative Development. Five Lectures to Art Students* (1963), non afondar demasiado no dominio de habilidades e técnicas durante os cursos impartidos nas escolas –isto era unha cuestión de tempo e de traballo persoal do alumno–, e que tralos dous primeiros anos, o alumno puidese dispoñer dun espazo propio na escola para traballar libremente no seu proxecto persoal, co asesoramento puntual de profesores tutores, e con compañeiros estudantes preto, para compartir experiencias e traballar sen criterios a priori²⁹. Isto implicaría, para Butler,

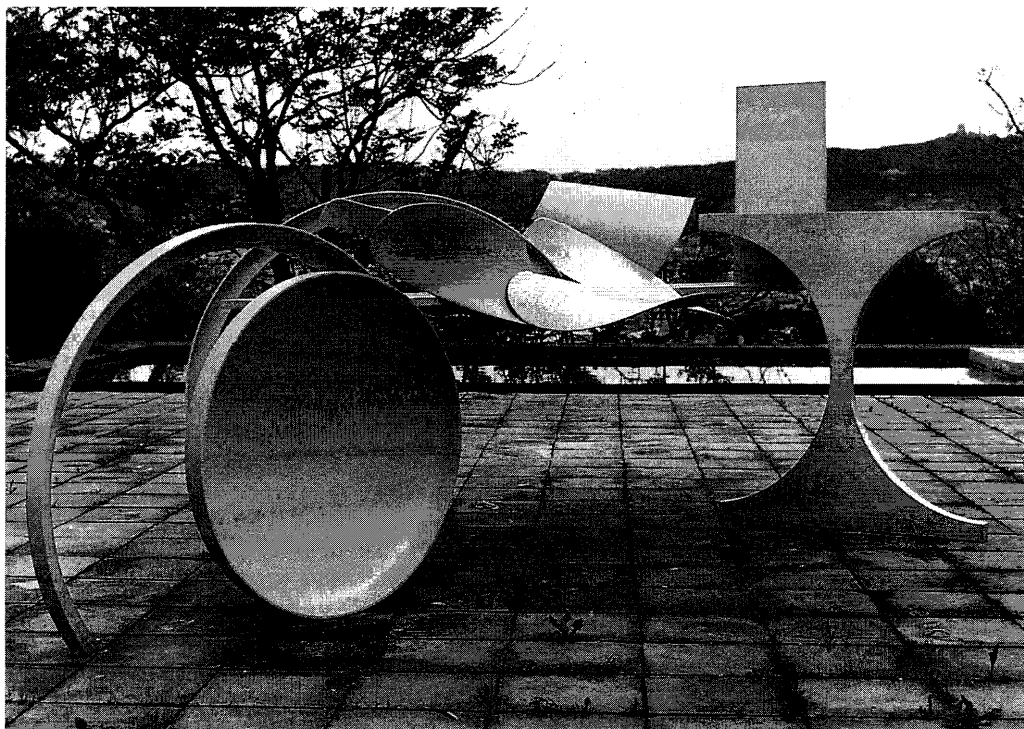


Fig. 5. Anthony Caro: *Sun Fest*. Aceiro pintado, 1969-1970. Colección particular.

unha redución considerable do número de estudantes, para garantir así unha educación de calidade, cando na realidade a segunda metade dos sesenta se caracterizou polo contrario: o aumento desmesurado da poboación estudiantil nas escolas de arte, e nas universidades británicas, en xeral.

Nestes anos ían coincidir dous feitos relevantes: a penetración de profesorado novo con renovados métodos de ensino e criterios estéticos, e a homologación dos estudos superiores de arte a titulación de grao universitario. Este último é un feito do que quizais non se fai fincapé dabondo á hora de relatar a proliferación de novas tendencias e comportamentos artísticos de marcado carácter conceptual deste final de década no panorama británico. A diferenza de anteriores ocasións, desta vez as institucións educativas oficiais foron o contexto no que se iniciaron moitos dos experimentos estéticos que triunfarían pouco despois no mercado. A pesar das críticas de

moitos artistas novos polo conservadorismo das escolas (desde David Hockney a Richard Long), o certo é que un reconto dos principais artistas británicos dos sesenta demóstranos a adscrición de case a totalidade deles a algunha escola superior de arte, cando non a varias. E moitos mesmo pasarán en moi pouco tempo a ser profesores destas (Fig. 5).

Foi en Saint Martin's School of Art, no centro de Londres, onde a vontade experimentadora acadou máis intensidade, derivando nun cuestionamento xeneralizado da disciplina escultórica. O foco desta corrente foi o curso de escultura que dirixía Anthony Caro, curso que, curiosamente, non era "oficial", senón que se integraba nos máis libres "vocacionais", pois para o National Advisory Council a oferta do Departamento de Escultura non acadaba os requisitos de "calidade universitaria"³⁰. Do "Curso Avanzado de Escultura" de Caro saíron artistas de recoñecido prestixio, algúns dos cales integráronse axiña no

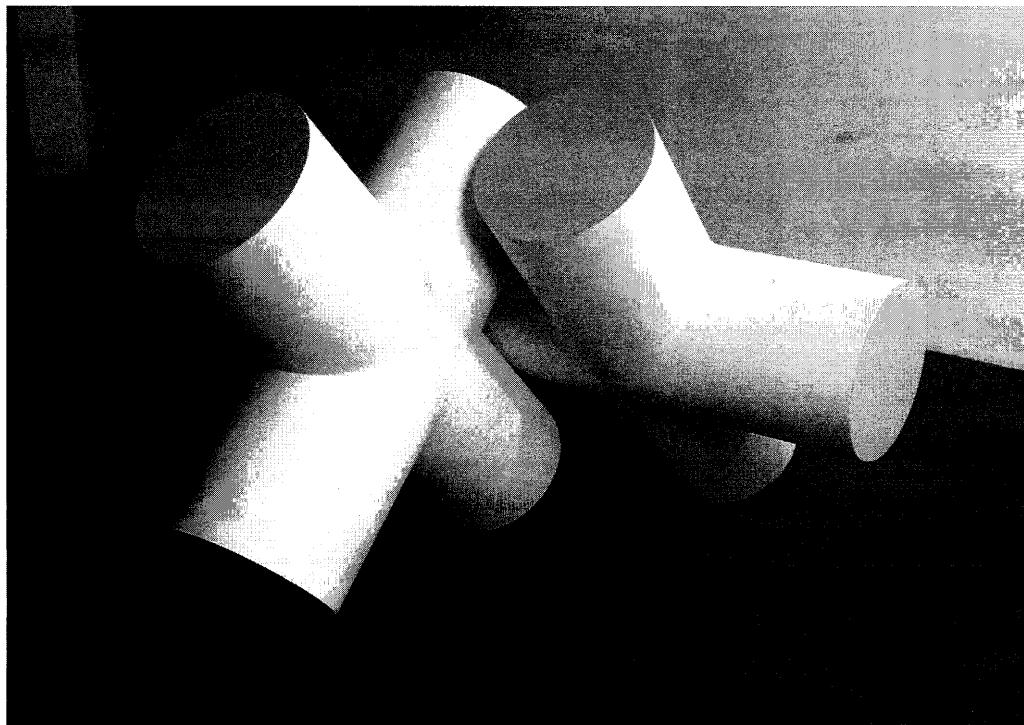


Fig. 6. William Tucker: *Double Cross*. Fibra de vidro pintada, 1967. Colección particular, Londres. Fotografía: Colin Mills.

corpo de profesores da escola, como Michael Bolus, William Tucker, Tim Scot, Phillip King (representados na exposición *New Generation*, de 1965) e Richard Long, Bruce McLean, Barry Flanagan e Gilbert & George. Se os primeiros foron fieis sucesores da aproximación de Caro á escultura (obxectos de materiais industriais, ensamblados, coloreados, de acabado coidado), os seguintes xa se empeñaron en cuestionar e vulnerar os conceptos sobre os que se baseaba a noción tradicional de "escultura". En ocasións as súas propostas desgustaron a Caro. Pero non se poderían explicar sen o espírito de apertura mental e cuestionamento que o propio mestre propiciaba (Fig. 6).

Nas charlas e nos talleres Anthony Caro pedía que os alumnos cuestionasen as nocións tradicionais que envolvían á escultura: uso de peaña, talla ou modelado, respecto pola cor propia dos materiais, etc. Así, os artistas reunidos na exposición *New Generation*, produciron obxectos "descentrados", de materiais

industriais como aceiro, aluminio, poliuretano ou fibra de vidro, pintados con cores rechamantes, como se de obxectos da sociedade de consumo se tratase³¹, e que coa súa disposición na galería (fuxindo do pedestal e do tradicional illamento da peza escultórica) incitaban a unha exploración das relacións fenomenolóxicas obxecto-espazo-espectador. Escribía Ian Dunlop na presentación ao catálogo, de 1965, que estes escultores representaban a liberdade no traballo de material, volume e cor³²; pero á vez albiscábanse os inicios dunha exploración de maior alcance sobre a ubicación e comportamento das esculturas nun contorno dado, que pronto deixaría de estar supeditado ás catro paredes da galería ou do taller³³.

Barry Flanagan e Bruce McLean, alumnos de Caro no citado curso, eran xa profesores a tempo parcial en Saint Martin's en 1969. Flanagan destacaría axiña polas súas intervencións con materias "pouco nobres" como feltro, en tiras amoreadas directamente sobre o

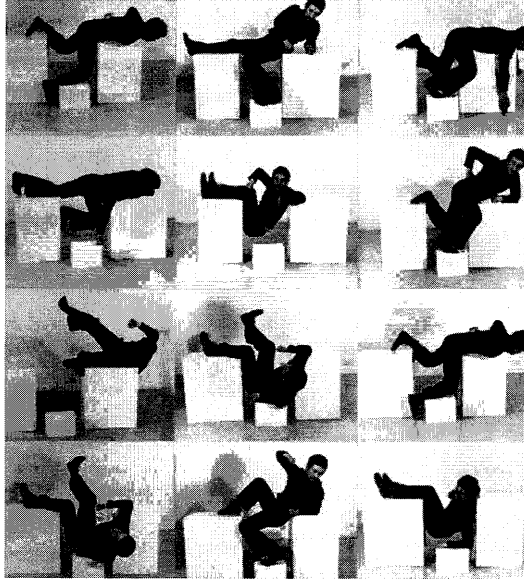


Fig. 7. Bruce McLean: *Pose Work for Plinths*, 3. Fotografía dunha performance, 1971. Tate Collection, Londres.

chan, ou en cadeiras. A forma que adoptaban estes materiais nas disposicións aparentemente aleatorias buscaba ser un reflexo de procesos simples (tirar, amorear, superpoñer, estirar, etc.). Este xeito de entender a escultura coincidía co que estaban a facer en Norteamérica Robert Morris ou Richard Serra (a "anti-forma"), e co que facían os italianos da *arte povera* (Figs. 7 e 8). Bruce McLean ía realizar nestes anos unha serie de obras en torno á relación obxecto-individuo, as "Pose works", nas que el mesmo se coloca en variadas posicións en torno a uns cubos (enriba, debaixo, a dereita, inclinado, etc.), contorsionando o corpo para adaptalo ás máis variadas posicións. A ironía deste artista aludía nestas obras –medio escultura medio performance–, ás figuras reclinadas de Henry Moore, o escultor máis prestixioso do Reino Unido daquela, pero tamén podían atoparse relacións –seguindo as súas propias declaracións–, cos encontros que se levaban a cabo a entre alumnos e titores en Saint Martin's, "discutindo a relación dunha peza de metal con outra durante horas", cando varios dos representantes de *New Generation* eran profesores, e

McLean aínda estudante³⁴. O ensino da escultura en Saint Martin's neste período, era visto por McLean como "estreito de miras, ríxido e dun formalismo dogmático"³⁵.

Richard Long foi quen levou máis aló a exploración da dimensión espacial da escultura, propoñendo intervencións mínimas sobre paisaxes naturais (amoreamentos de pedras, marcas na herba...) que eran rexistradas con cámara fotográfica. As ideas de percorrido e de sinalización do territorio emerxían como alternativa á escultura entendida como obxecto completo, autónomo e exposto nunha galería ou espazo expositivo. En decembro de 1967, cando aínda era estudante, realizou unha instalación no nordeste de Londres consistente na distribución irregular de dezaseis partes semellantes en torno a unha área de 3.900 km² aproximadamente³⁶. A proposta de que o territorio fose parte da escultura non podía senón desconcertar a Anthony Caro, e de feito algunhas fontes citan unha suposta conversa entre mestre e estudante que ilustraría esta incompreensión, a propósito da explicación dunha obra de Long que aparentemente

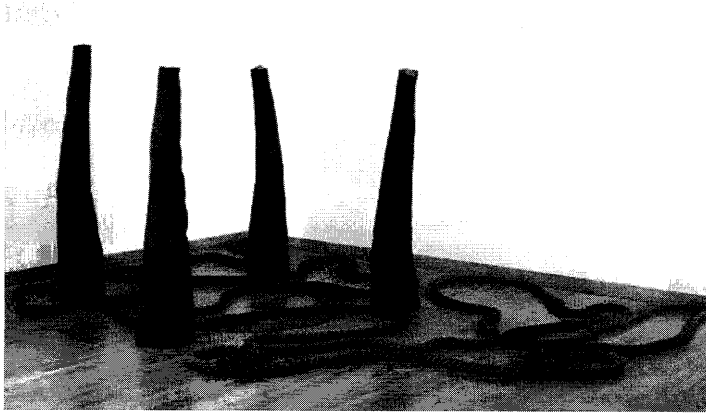


Fig. 8. Barry Flanagan: *Four Casb 2'67*. Materials variados, 1967. Tate Collection, Londres.

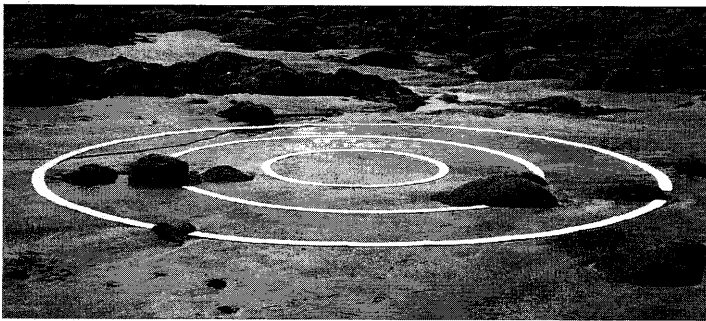


Fig. 9. Richard Long: *Ireland*, 1967 (documentación fotográfica dunha intervención).

consistía nunhas pólas amoreadas e deixadas no chan nunha sala do Departamento de Escultura:

...pregunta Caro: '¿que é isto?'. Long: 'É unha parte dunha escultura de dúas partes'. Caro: 'Ensíname entón a outra metade'. Long: 'Está na cima do Ben Nevis'. Caro: 'Entón, ¿como vou apreciála se non podo vela toda?'³⁷.

Este tipo de conversas de explicación ou xustificación da propia obra ante as preguntas de profesores e outros estudantes ("crit") era un dos exercicios habituais que se foran impondo nas escolas de arte ao longo dos anos sesenta en Gran Bretaña, e ten bastante que ver co xiro lingüístico e conceptual que estaba acadando a arte do momento, cada vez

máis reflexiva, máis atenta a cuestionar principios e propoñer dúbidas, e a explicar intencións (Fig. 9). Long realizaba operacións con formas simples, pero alterando a nosa idea da especificidade obxectual da escultura: círculos, liñas rectas e cadrados foron escollidos pola súa neutralidade e ausencia de expresión, falta de sentimento, para a realización das intervencións e marcas, que deixaban todo o protagonismo para a relación entre a xeometría primitiva e a paisaxe. Recordaban dalgún xeito a vestixios de poboados ou xacementos prehistóricos, e levaban así á escultura unha dimensión temporal e espacial inimaxinable dentro dos muros do estudio. O mesmo artista ten afirmado que a elección destas formas básicas non foi premeditada, e que as escolleu pola súa neutralidade e carácter aséptico³⁸.

Se Saint Martin's School of Art destacou pola cantidade e radicalidade das propostas escultóricas de alumnos e profesores a finais dos sesenta, noutras escolas de arte predominou a "deriva conceptual", e así foi como en moitos departamentos de arte se foi estendendo un tipo de obra entre os alumnos máis atenta á explicación e argumentación, ou simplemente á exploración e xogo lingüístico. O grupo Art & Language foi importante na difusión desta tendencia polas escolas de arte, a través dos artigos e propostas difundidas nas páxinas da súa revista e do labor de profesores novos de arte. O núcleo do grupo (formado polos artistas Terry Atkinson, David Bainbridge e Michael Baldwin), introducirá en 1969 un curso de Teoría no Coventry College of Art. Os profesores da escola asistirían durante os dous cursos seguintes ao incremento de alumnos que presentaban como exercicios finais obras escritas, textos que debían desencadear procesos reflexivos, o cal desconcertaba e facía difícil a súa avaliación. A influencia de Art & Language foi notoria nesta escola e isto incomodou a boa parte do profesorado. Pero en 1971 a dirección do centro decidiu suprimir o curso de Teoría e cómo noutras escolas de arte, rescindir o contrato de profesores novos a tempo parcial, que foron os que axudaron a difundir as tendencias conceptuais e críticas³⁹.

Os membros de Art & Language estableceron as súas propostas (enunciados lingüísticos, non obra visual) a partir das seguintes premisas: non debe haber división entre función do artista e función da crítica (o artista non é simplemente un *homo faber* e ten a mesma capacidade para facer xuízos intelectuais); non debe haber pegadas de expresión persoal na obra; o espectador debe participar activamente e completar, mediante un proceso intelectual, o sentido das obras. Ao traballar en torno aos significados e á linguaxe —explicará Charles Harrison— o grupo estaba confirmando as apreciacións de Michel Foucault de que "as formas de significado están sometidas a formas de poder" e propuña coas súas propostas artísticas a reflexión sobre esta carga ideolóxica da linguaxe⁴⁰.

Un estudo realizado sobre os estudantes do Midville College of Art constataba que desde o

curso 1969-70 estes eran máis conscientes da compoñente "intelectual" da súa formación, e estaba a acadar máis importancia a verbalización e xustificación oral do seu traballo fronte á mera avaliación visual do profesor⁴¹. Na conciencia dos alumnos crecía, a medida que progresaban nos seus estudos, a idea de que a arte era unha actividade intelectual, e de que a compoñente analítica pesaba máis: "estoume a facer máis auto-reflexivo e aberto de mente", declaraba un estudante de Midville aos autores do estudo referido⁴². "Estoume cuestionando o propósito do que fago", sinala outro. Non obstante, como en Coventry, tamén os profesores implicados no curso de Teoría da arte víronse afectados polos recortes e restricións de principios dos setenta: un cambio na dirección do centro e as presións da administración da Midville Polytechnic forzaron a rescisión dos contratos a varios profesores contratados en 1969 para facerse cargo do curso de Teoría⁴³.

IV. Teoría e crítica

Á vista dos acontecementos e das reformas no ensino, non se poderían entender o trunfo da arte conceptual e o "xiro lingüístico" da arte de finais dos sesenta sen este proceso de integración na universidade, de homologación dos estudos en arte co estándar das titulacións universitarias, malia a tódolos problemas que carrexou. A entrada progresiva de cursos doutros campos de coñecemento nas escolas de arte foi un factor fundamental no cambio de orientación mencionado. Os debates e seminarios nos que os manifestantes discutían as propostas de reformas e o novo modelo educativo (desde o currículo ata a administración) demostraron a capacidade reflexiva e organizativa dos estudantes, que colaboraban de igual a igual cos profesores. Os estudantes de arte entraban na dinámica da Universidade, nunha área de difícil delimitación, que se atopaba entre as ensinanzas técnicas, as humanidades e as ciencias sociais. No contexto de 1968 foi precisamente este o caldo de cultivo dos focos de rebeldía tanto en Reino Unido como en Francia, e nos demais países en xeral. Alain Touraine sinala, nas súas análises das revoltas dese ano, que aquí —nas facultades de Letras— se concentrou a conciencia crítica

dirixida tanto á análise da política educativa, das institucións de xestión do coñecemento, como á situación política e social do país⁴⁴. Alí onde os modelos educativos se adaptaron con claridade á nova situación económica e social (véxanse as facultades técnicas e de ciencias, que non tiveron grandes problemas de inserción laboral para os estudantes), non houbo importantes estoupidos revolucionarios.

Nas escolas de arte británicas as reivindicacións dirixíanse a obxectivos máis reais e "tanxibles" que os doutras facultades e países, que estaban máis abertos á crítica política nacional ou internacional, e facilmente relacionados con ideoloxías concretas. Pero este feito non implica para nada que a revolta das escolas de arte non estivese imbuída dun ideal político. Resumindo, as reclamacións dos estudantes de arte en Gran Bretaña adoptaron unha orientación dobre: por unha banda ían dirixidas contra un modelo de administración que consideraban autoritario e burocratizado, e por outra contra un modelo educativo "obsoleto" e pouco flexible (compartimentación departamental e exames como medio de avaliación a artistas). O primeiro grupo de reclamacións tiña un claro paralelismo coa situación francesa en facultades que se destacaron na loita do 68, como a de Letras de Nanterre, onde se produciu un choque frontal entre dous modos de entender a "autoridade". O tradicional era o que representaba a dirección da facultade, implicando o prestixio, seriedade, distancia e xerarquía nas competencias, sendo case nula a capacidade do corpo estudiantil de participar na toma de decisións e no debate (e o mesmo valía para os profesores novos, sen situación laboral consolidada). O modelo defendido polos manifestantes baseábase na idea de participación a tódolos colectivos, democracia interna e igualdade. Apertura, democracia, participación. Daí as declaracións dos manifestantes nos primeiros documentos emitidos na ocupación do Hornsey College of Art: "non somos nenos, somos individuos racionais". Era contradictorio que a sociedade se abrise cada vez máis á iniciativa dos mozos (sociedade de consumo, modas, cultura, extensión da educación superior...) e pola contra as institucións que xestionaban o

coñecemento seguían pechadas en modelos administrativos tradicionais, moi burocratizados e fortemente xerarquizados; dalgún xeito, clasistas, se atendemos ás reiteradas apelacións dos autores de *The Hornsey Affair* á confrontación da cultura popular da "working class" coa realidade dun mundo da arte dominado polos valores do capital e a elite social⁴⁵. A división en áreas de estudo independentes representaba outro dos males que os manifestantes querían combatir; e aquí uníanse cuestións administrativas con outras pedagóxicas.

O segundo informe Coldstream, presentado en 1970, amosou de novo ambigüidades ao respecto da división departamental. Se por unha banda recoñeceu que a nivel práctico, administrativo, seguían sendo útiles as catro grandes áreas nadas co primeiro *Coldstream Report* (Belas Artes, Deseño Gráfico, Deseño Tridimensional e Moda), por outra, vían recomendable fomentar a libre elección do alumno para que puidera compaxinar materias de áreas diferentes: "...consideramos desexable, á vez que máis práctico, eliminar calquera idea de separación ríxida entre materias troncais ("chief studies"). Pola contra, recomendamos un sistema máis fluído, no que os estudantes poidan, de ser o caso, seguir un amplo abano de estudos que sobrepase os límites das materias"⁴⁶. E pouco máis adiante recoñecían que, aínda que Pintura e Escultura seguían a ser as principais preocupacións dos estudantes de Belas artes, había que entender que as ideas e proxectos artísticos podían ser expresados en todo tipo de medios, e deixaban de novo ás escolas de arte a liberdade para organizar e agrupar materias⁴⁷. Deste xeito, parecían asumir parcialmente os redactores deste informe as demandas da "estrutura en rede" dos manifestantes.

Nicholas de Ville apunta a que as ambigüidades do segundo informe Coldstream fixeron posible a aparición nos anos seguintes dunha gama variada de propostas curriculares para os estudos de arte nas universidades británicas. Esta, explica de Ville, vai ser a situación instaurada desde 1970⁴⁸. Por unha banda mantéñense as catro áreas, pero por outra incentívase a transversalidade. Neste

marco de apertura a modelos diversos foise facendo forte, cos anos, o modelo interdisciplinar, de xeito que no *Art & Design Directory* de 1993, no apartado de programas universitarios en Arte e Deseño este aparecía na maioría das presentacións; aínda que nalgúns casos con explicacións e termos contradictorios, por non dicir incongruentes⁴⁹.

A outra cara da moeda é ideolóxica e política, máis que estética ou educativa. Tanto nas críticas de manifestantes como no discurso de destacados teóricos da postmodernidade (desde Foucault e Deleuze ata Edward Said) aparece a idea de que o modelo existente na academia, de compartimentación das áreas de estudo, responde a intereses ideolóxicos e perpetúa un modelo de control institucional do coñecemento. A clasificación de saberes por áreas e departamentos perpetuaría un modelo segundo o cal cada área quere representar unha acumulación de información "obxectiva" controlada polos "expertos". As críticas de Edward Said á "academia" a principios dos oitenta son explícitas, e poñen énfase na relación entre a división en disciplinas ou áreas e a existencia de coutos pechados de poder, baseados na acumulación de saberes "obxectivos". Quen controle e asuma unha posición de "autoridade" na área de coñecemento pode logo contribuír á elaboración do canon⁵⁰. E Jean-François Lyotard escribía en 1979, en *La condición postmoderna*, que outro modelo educativo era desexable, modelo que presentaba notables analoxías co proposto polos manifestantes de Hornsey:

Se a educación debe, non só garantir a reprodución de habilidades, senón tamén o seu progreso, entón debemos aceptar que a transmisión de coñecementos non debe estar limitada á transmisión de información, senón que debe incluír ademais a aprendizaxe nos procesos que incrementen a habilidade para conectar campos celosamente gardados uns de outros na organización tradicional do coñecemento. O slogan 'estudos interdisciplinares', que se fixo especialmente popular desde a crise de 1968 (...) pero que foi enunciado moito antes, apunta nesta dirección...⁵¹.

Os debates postmodernos sobre a xestión do coñecemento estaban prefigurados nos acontecementos de 1968. Terry Eagleton e Alain Touraine relacionaron o descontento dos manifestantes coa conciencia de docilidade e submisión da universidade nos sesenta con respecto ás estruturas administrativas e económicas do estado. O aumento da conciencia crítica entre o estudantado aumentou nesta década de cambio sociolóxico, acusando á institución de ser un mero mecanismo de transmisión de saberes e habilidades con vistas a formar profesionais acrícos⁵². Os estudantes de Hornsey expresábanos con claridade meridiana cando se defendían das acusacións da poboación local que os atacaban aducindo que coas protestas amosaban a súa irresponsabilidade ante unha sociedade traballadora que pagaba cos seus impostos a súa formación: o traballo non é un don —explican os manifestantes—, é unha esixencia social e económica que provoca alienación; a glorificación do traballo "responde á mentalidade protestante", contra a que moitos dos estudantes reaccionaron ao escoller a escola de arte para a súa formación⁵³. A conciencia crítica asoma nas páxinas do libro *The Hornsey Affair*. ¿Pero ata que punto a conciencia política e a crítica ao sistema capitalista influíron nos manifestantes das escolas de arte británicas? (Fig.10).

Se comparamos a situación inglesa coa francesa atopamos diferenzas notables e tamén semellanzas que chaman a atención: en Francia os estudantes loitaban, cunha forte conciencia política conta o modelo social e político representado polas institucións. Os manifestantes sacaron pronto o debate das escolas e facultades, e buscaron a implicación de colectivos alleos, desde obreiros a profesionais liberais. En Inglaterra non houbo esa chamada á revolta global e as reclamacións foron máis puntuais, referido unhas veces a conflitos internacionais (a guerra de Vietnam), ou sociais (o racismo), ou á administración das facultades e o modelo educativo. Os manifestantes de Hornsey puxeron moito cuidado desde o principio en non ser identificados con grupos políticos ou sindicatos, e de feito rexeitaron a participación dos membros máis activos destes



Fig. 10. Cartel realizado polos ocupantes do Hornsey College of Art. Londres, 1968.

na ocupación da escola. Parece que quixeron dar a impresión de estar movidos por demandas concretas e realistas e non estar politizados en absoluto.

Os estudantes de Hornsey rexeitamos estar amparados polas organizacións 'políticas'... Sentimos que os nosos propósitos, que evolucionaban cara a novas formas hora tras hora, e sorprendéndonos mesmo a nós mesmos, poderían verse reprimidos e manipulados. Toda organización política xa existente perde o espírito de indagación dos seus inicios e así, vese tentada polo desexo de gañar conversos á causa...⁵⁴.

E confesaban os participantes na ocupación que os estudantes de arte non se caracterizaran durante os anos precedentes polas loitas

sindicais ou debates sobre o modelo educativo, e o seu impulso subversivo “non estaba alimentado polas lecturas de Marcuse, Debray, Guevara ou Fanon...”⁵⁵. Pero o modelo proposto –apertura, democracia interna, colaboración de tódolos sectores en pé de igualdade no deseño curricular...– implicaba un novo sentido do poder non xerárquico, non baseado nas relacións verticais senón nas horizontais. Non se buscaba un novo modelo de sociedade pero si de educación e de xestión do coñecemento, e isto é política.

Nin en Francia nin en Inglaterra se propuxo un modelo político alternativo, aínda que se definiron con claridade os “inimigos”: aqueles aspectos rexeitables do sistema⁵⁶. Esta foi en parte a forza e en parte a debilidade das revoltas. Por iso Touraine prefire falar de “crises revolucionarias” antes que de revolución, ou Eric Hobsbawm de “crises sociolóxicas” nas sociedades opulentas⁵⁷. E tal vez por isto mesmo os autores citados indican que á hora de analizar a cuestión, as revoltas que se estenderon no 68 por diversos puntos do planeta, coa heteroxénea reunión de demandas e circunstancias, hai que apuntar á importancia do cambio social experimentado nos últimos anos, de adaptación, cunha mocidade máis formada, máis consciente dos seus dereitos e metida de cheo nunha sociedade de consumo que lle concedía grandes doses de protagonismo e traballaba a súa imaxe como “obxecto de sedución” da moda e das manifestacións culturais. Inevitablemente, o choque coas velas estruturas institucionais era só cuestión de tempo.

As reclamacións conseguiron unha maior apertura nos programas de estudo e deron máis liberdade ao estudante para definir o seu itinerario na escola de arte. Contribuíron á actualización dos métodos de ensino e da estética predominante dos artistas novos acabados de diplomar. Este logro –aínda que non parecían ás veces moi conscientes os manifestantes– non facía senón afondar no espírito das reformas promovidas polo *Coldstream Report* de 1960. Tralos conflitos e debates de 1968 os sectores máis reacios á innovación foron quedando desprazados definitivamente. Pero a nivel administrativo e de

xestión das institucións, as protestas non obtiveron resultados palpables. A política interna apenas variou e os alumnos seguiron desprazados dos centros de decisión.

No que se refire á función social da arte e á crítica ao mercado, tampouco se conseguiron os obxectivos trazados. Non se conseguiu alterar un sistema de promoción da arte con institucións cada vez máis potentes (tanto públicas como privadas) e un complexo entramado mercantil de galerías. A arte nova, por moi crítica que fose co sistema de valores imperante no mundo da arte e o dominio do capital, foi paulatinamente asimilada polo mercado e as institucións. A irrupción da teoría, a acusada compoñente conceptual de moitas obras, o ataque á noción tradicional de obxecto artístico, conseguiron reformular seriamente os fundamentos estéticos,

pero non alteraron no máis mínimo o sistema de promoción, exhibición e o mercado da arte. Non ía desencamiñado Charles Harrison cando escribía, á altura de 1968, que as novas prácticas de Long, Flanagan e outros estudantes de Saint Martin's estaban a desprazar o enfoque e alcance da escultura do espazo do taller ao das galerías e salas de exposición⁵⁸. E o mesmo Harrison non puido menos que recoñecer, desta vez cuns cantos anos de distancia, que a radicalidade das novas propostas se veu derrotada polo pragmatismo e pola capacidade de adaptación do mercado da arte.⁵⁹ Quedáballes o consolo, aos participantes nas protestas de 1968, de teren contribuído á maior flexibilidade nos itinerarios de arte –algo que se parecía moito á “estrutura en rede” que promulgaban–, e á actualización dos métodos e modelos de ensino.

NOTAS

¹ Os principais incidentes producíronse na London School of Economics, coas protestas polo nomeamento como novo decano do antigo reitor do University College de Rodesia, un personaxe que defendera a segregación racial, e na Universidade de Essex. Nesta última un representante da embaixada norteamericana foi atacado polos estudantes, e tres estudantes foron expulsados tras unha protesta ante un químico que traballaba para o Ministerio de Defensa, tralo cal se produciría unha ocupación e o experimento da “Free University”. As univesidades de Manchester, Cambridge e Sussex tamén serían focos de protestas este ano. Arthur MARWICK: *A History of the Modern British Isles, 1914-1999* Blackwell, Oxford, 2000, pp.248-252; e o proxecto www.media68.com/february_1998 (web *Media* '68).

²

Horney College of Art remitido á dirección da escola. *The Hornsey Project*. The AMHCA Archive.

³ Os documentos elaborados polos ocupantes de Hornsey incidirán en moitas ocasións nesta reivindicación de maior participación dos estudantes nas tomas de decisións. Véxase VV.AA.: *The Hornsey Affair*, Londres, Penguin Books, 1969, pp.34-38. O *Report of the Select Committee on Education and Science* (publicado en 1969), recoñecerá tamén estes problemas: “At Hornsey..., the students expressed distrust of that they regarded as an inaccessible ruling elite composed of the Principal and some senior staff”. Cit. en Clive ASHWIN, *Art Education: Documents and Policies, 1768-1975*. Society for Research into Higher Education, Londres 1975, p. 114.

⁴ O relato resumido dos feitos pódese atopar en *The Hornsey Project*, web citada.

⁵ Metzger organiza en 1970 a “International Coalition for the Liquidation of Art”, que en Londres fai actos de protesta contra a Tate Museum (entrar disfrazados con

máscaras, protestas contra o machismo e eurocentrismo do museo, convocatoria de asembleas con visitantes e persoal do museo, etc.). John A. WALKER: *Left Shift. Radical Art in 1970s Britain*, I.B. Tauris, London, New York, 2002, p.29-31.

⁶ *Ibidem*, p.57. A queima foi, obviamente, un acto simbólico, dirixido contra o modelo formalista de interpretación da arte, que excluía da explicación das obras calquera tipo de referencia ao contexto, á ideoloxía, etc., e se concentraba na descripción de cualidades formais e/ou expresivas. No acto participarían algúns estudantes de Saint Martin's, como o que será coñecido como un dos pais do *Land Art*, Richard Long.

⁷ Clive ASHWIN: *A Century of Art Education*, Middlesex Polytechnic, London, 1998, p.45.

⁸ Summerson, ademais de recoñecido académico especializado en Historia da arquitectura, fora o director do comité de expertos que en 1964 emitiu o informe sobre a adaptación dos currículos das escolas de arte británicas ao grao universitario. VV.AA.: *First Report of the*

National Council for Diplomas in Art and Design ("Summerson Report"), NCDAD - Ministry of Education, London 1964.

⁹ Student Action Committee: "The structure and content of Art Education". Doc. Nº. 11 (3 xuño de 1968). Carpeta HCA/1/04/A, Arquivo do Hornsey College of Art.

¹⁰ Nas propostas dos ocupantes de Hornsey, o "Pre-Diploma Course" debía ser traspasado ao ensino secundario e debía consistir nun "estudo exploratorio dos materiais, as súas funcións, estrutura e límites". Doc. Nº. 16a. (3 de xuño de 1968) Student Action Committee: "Proposal for internal changes in the College". Carpeta HCA/1/04/A, Arquivo do Hornsey College of Art.

¹¹ Véxanse especialmente a partir do número 18, de 1956 (coincidindo co período no que é Roger Coleman o editor) cando a fotografía e a fotomontaxe empezaban a cobrar máis protagonismo, e aparecían artigos dedicados aos novos iconos da sociedade de consumo, especialmente tomando como referencia os EE.UU. Ark. *The Journal of Royal College of Art*.

¹² Para os alumnos o *Coldstream Report* recomendaba liberdade para tantear nos primeiros anos (Preliminar e 1º de Diploma) dentro da súa especialización. Pónse énfase na base boa de debuxo e escultura, pero instando a experimentar con outros medios (que un escultor domine a cor e que un pintor saiba manexarse coa talla e modelado). VV.AA.: *First Report of the National Advisory Council on Art Education (First Coldstream Report)*, Ministry of Education, London, 1960, p.6-7.

¹³ "Points for discussion in Fine Art Seminar". Doc. Nº 51 (14 de xuño de 1968). *The Hornsey Project...*, web.cit. Outras reclamacións efectuadas neste documento eran a abolición da salas de uso exclusivo dos profesores, apertura dos talleres todo o día e tódolos días da semana, suspensión das avaliacións ata novo

aviso, e acceso público a todos os documentos de avaliación.

¹⁴ *First Coldstream Report...* op.cit., p.1-3.

¹⁵ *Ibid.*, p.8.

¹⁶ Significativos son os datos do *Summerson Report* (1964), que indican que no momento de elaborarse o informe tan só reunían os requisitos para o recoñecemento universitario dos planos de estudio un tercio das solicitudes presentadas. Ver VV.AA.: *First Report of the National Council for Diplomas in Art and Design...*, op.cit.

¹⁷ O paralelismo co caso francés é evidente aquí, pois a facultade de Letras de Nanterre, no extrarradio de París, foco das revoltas do maio do 68 en Francia, tamén se atopaba nun inhóspito espazo urbano en crecemento pero desestruturado, carente de servizos sociais e despersonalizado. Ver Alain TOURAINE: *Le mouvement de mai ou le communisme utopique*, Éditions du Seuil, París, 1968, p.97 e ss.

¹⁸ <http://www.skylineprojections.co.uk/lesText.htm> (Les BACK: "So... fucking Croydon").

¹⁹ *Ibidem*. Jamie Reid creou unha editorial pouco despois de deixar a escola, Suburban Press, na que se publicaron revistas e carteis moi implicados politicamente, e entre os seus traballos máis destacados atópanse ilustracións para o libro *Leaving the 20th Century*, de Christopher Gray, con abundante documentación sobre a Internacional Situacionista.

²⁰ *The Hornsey Film* (dirección de Patricia Holland), Hornsey College of Art, London, 1968, e *Our Live Experiment is Worth than 3000 Text Books*, (dirección de John Goldschmidt) Granada Television, Londres, 1999. Clive Arshwin alude tamén a este feito dentro da súa explicación dos prolegómenos da revolta. ARSHWIN: *A Century of Art...* op.cit., p.42.

²¹ *Ibid.*, p.44-45.

²² *Ibid.*

²³ Así os autores de *The Hornsey affair* presentan unha escola de arte que navegaba "entre un director ambicioso obsesionado con trunfar na xestión da escola e técnicos locais de educación preocupados por conseguir uns estándares de calidade académica dos cursos que puidesen satisfacer ás autoridades locais, para que deran axudas económicas ou un grupo maior de profesores novos pressionados para que ensinasen en correspondencia coa arte que realizaban" (ou sexa, buscando ás novidades estéticas); que apenas se coñecían entre si, nin coñecían aos seus superiores administrativos. *The Hornsey affair...* op.cit, p.83.

²⁴ "Editorial", *Gravy*, nº 21 (Monográfico "Hornsey and the Polytechnics"), Revista de Hornsey College of Art, 1967, p.1.

²⁵ William COLDSTREAM: "Art in Polytechnics", *The Times*, 26 June 1967, publicado en *Gravy* nº 21..., op.cit., p.11.

²⁶ Sjoerd HANNEMA: *Fads, Fakes and Fantasies. The Crisis in the Art Schools and the Crisis in Art*, Macdonald, London, 1970, pp.98-101.

²⁷ *Ibid.*, p.101.

²⁸ "It is appropriate that the School, one of the few British institutions mainly devoted to the practice of fine arts, should preserve this serious tradition derived from its previous professors and its association with University College. It is good to find an art institution which concentrates on Drawing as a main subject and takes the disciplines of Anatomy and History of Art seriously. It would be a tragedy if the Slade lost its highly individual and independent outlook". Stuart Macdonald: *History and Philosophy of Art Education*, University of London Press, 1970, p.282.

²⁹ Reg BUTLER, *Creative Development. Five Lectures to Art Students*. Routledge and Kegan, London, 1963, p.4-8.

³⁰ "The Sculpture Course at St. Martin's", *Studio International*, vol. 177, nº 907 (xaneiro de 1969), p. 10-11.

³¹ *New British Sculpture*, The Arnolfini Gallery, Bristol, 1968 (sen paxinar).

³² Ian DUNLOP: "Introduction", en *The New Generation: 1965*, Whitechapel Gallery, London, 1965, p.11.

³³ Charles Harrison destacaría conexións entre estas dúas xeracións de artistas de estéticas tan aparentemente diverxentes, saídos do "curso avanzado" de Anthony Caro: os artistas da segunda xeira levaban ata as súas últimas consecuencias –ao exterior do estudio en ocasións- as exploracións aínda supeditadas aos espazos pechados dos participantes en *New Generation*. Charles HARRISON, "Some recent sculpture in Britain", *Studio International*. V. 177, nº 907 (xaneiro de 1969), p. 26-33.

³⁴ N. Dimitrijevic: *Bruce McLean*, Whitechapel Art Gallery, London, 1981, cit. en Robert Burstov: "Aesthetics. 1950-1975", en V.V.AA.(edición de Penelope Curtis et. alt.): *Sculpture in 20th – Century Britain*, The Henry Moore Institute, Leeds, 2003, p.175-176.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Charles HARRISON: "Sculpture's recent part", p.32. cit en WOOD, Paul; FRASCINA, Francis; HARRIS, Jonathan; HARRISON, Charles: *La modernidad a debate. El arte desde los cuarenta*, Akal, Madrid, 1999, p.207.

³⁷ C. Harrison: "Sculpture's recent part", p.32. cit en *Ibid.*, p.208.

³⁸ Entrevista con Mario Codognato, 1997, en *Richard Long. Mirage*, Phaidon Press, London, 1998 (introdución de Alison Sleeman). Sen paxinar.

³⁹ A principios dos setenta, e no contexto do proceso de asimilación nas Politécnicas, os centros educativos de arte estaban máis presionados para xustificar as súas políticas de contratación de persoal e os seus deseños

curriculares. WALKER: *Left Shift...*, *op.cit.*, p.58-60.

⁴⁰ WOOD; FRASCINA; HARRIS; HARRISON: *La modernidad a debate...*, *op.cit.*, p.211-212.

⁴¹ "In line with its 'college' background, art was being assimilated to others kinds of cognitive activity such as science and philosophy. Verbal procedures and justifications were on the increase, visual work and aesthetic valuations on the decrease". Charles MADGE, Bárbara WEINBERG: *Art Students Observed*, Faber and Faber, Londres, 1973, p.270.

⁴² *Ibid.*, p.274-275.

⁴³ *Ibid.*, p.264-265.

⁴⁴ "...los elementos mejor dispuestos para la acción política no se encuentran en las disciplinas más profesionales, sino allí donde una formación intelectual general y el choque con problemas sociales agudos colocan al estudiante ante la responsabilidad social del conocimiento sin integrarle en una carrera y un escalafón profesionales. En Francia, como en otros países, el mayor número de estudiantes dispuestos a incriminar el orden social procedía de los estudios de sociología, filosofía, arquitectura y urbanismo". Alain TOURAINE: *La sociedad post-industrial*, Ariel, Barcelona, p.103.

⁴⁵ Véxase especialmente o apartado "Roots of the Revolution", *The Hornsey affair...*, *op.cit.*, pp. 61 e ss.

⁴⁶ Joint Committee of the Nacional Advisory Council on Art Education and the Nacional Council for Diplomas in Art and Design: *The Structure of Art and Design Education in the Further Education Sector*, Department of Education and Science, London, 1970, par. 23-26, pp.7-8.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ Nicholas de VILLE: "The Interdisciplinary Field of Fine Art", en (Nicholas de VILLE & Stephen FOSTER, eds.): *The Artist and the Academy. Issues in Fine Art Education and the Wider Cultural Context*, John Hansard

Gallery, University of Southampton, Southampton, 1993, pp.77-103.

⁴⁹ Como a "especialización interdisciplinar", que ofrecía unha universidade ou a "single, multi or interdisciplinary specialisation" doutra. *Ibid.*, p.82.

⁵⁰ Edward SAID: "Opponents, Audiences, Constituencies and Community" (1983), cit. en *Ibid.*..., p.90.

⁵¹ Jean-François LYOTARD: *La condición postmoderna* (1979), cit. en *Ibid.*, p.89.

⁵² "...en las calles estallaba un conflicto por los usos del conocimiento. Era una disputa entre aquellos que querían convertir el conocimiento en maquinaria militar y tecnológica, o en técnicas de control administrativo, y aquellos otros que veían en él una oportunidad para la emancipación política. Las universidades, que tradicionalmente habían sido el verdadero hogar de la cultura tradicional, el baluarte de la investigación desinteresada, se convirtieron por un breve instante y de forma extremadamente inusual, en el puente de mando de la cultura entendida como lucha política". Terry EAGLETON: *Después de la teoría*, Debate, Barcelona, 2005, p.37.

⁵³ *The Hornsey Affair...*, *op.cit.*, p.65-66.

⁵⁴ *Ibid.*, p.62.

⁵⁵ *Ibid.*, p.61.

⁵⁶ TOURAINE: *La sociedad post-industrial...*, *op.cit.*, p.94-95.

⁵⁷ Hobsbawm propón a fórmula de que de crises económicas pasamos a crises sociolóxicas, crises dentro das sociedades opulentas, onde grandes colectivos se ven desprazados dos centros de decisión, ou atopan problemas de saída laboral. Eric Hobsbawm: *Revolucionarios. Ensayos contemporáneos*, Crítica, Barcelona, 2000 (a maioría dos ensaios que compoñen o libro foron escritos nos anos finais da década dos 60, e publicados en 1973), p.361.

⁵⁸ HARRISON: "Some recent sculpture...", *op.cit.*, p.28.

⁵⁹ WOOD; FRASCINA; HARRIS; HARRISON: *La modernidad a debate...*, *op.cit.*, p.208.