

Irreverencia, reforma y revolución. Escuelas de arte británicas en los 60

Miguel Anxo Rodríguez González
Universidade de Santiago de Compostela¹

Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte
(U.A.M.). Vol. XVIII, 2006

RESUMEN

La década de los sesenta pasó a la historia por una serie de convulsiones estéticas, sociológicas y políticas de gran calado. Coincidiendo con el aumento general en el nivel de vida y el auge del consumo, surgieron actitudes radicales entre la juventud que se replantearon las prácticas artísticas vigentes, el modelo educativo y la relación de los ciudadanos con el poder político. Este artículo analiza los debates y transformaciones que tuvieron lugar en las escuelas de arte de Gran Bretaña, desde las primeras reformas oficiales de inicios de década, hasta las manifestaciones y rupturas radicales de 1968 y 1969, donde no sólo se ponía en cuestión el modelo estético imperante.

ABSTRACT

The sixties was a very important time for aesthetic, sociological and political changes. Radical attitudes arose among the young people, at the same time that the general increase in the standard of living and the consumption. These radical attitudes born against the way of make art, the educational system and the traditional relationship between people and political power. I analyze the changes and debates that happens inside the British Art Schools, since the first transformations at the beginning of the sixties, to the demonstrations and radical changes in 1968 and 1969, with aesthetic and others objectives.

Desde el último cuarto del siglo XIX, las academias y escuelas superiores de arte fueron vistas por los artistas modernos como focos de conservadurismo, que entorpecían el avance del arte con su sistema de enseñanza desfasado, perpetuando modelos y métodos de otros tiempos. La década de los sesenta fue en Gran Bretaña un periodo especialmente sensible a este desfase, lo cual provocó roces y un profundo malestar entre los jóvenes estudiantes más inquietos, que se enfrentaron a parte del profesorado y a la administración de los centros. Pero a la vez, en esta década convulsa, en la que se gestaron rupturas y cambios radicales en la estética y el sistema de las artes, no todo fue obstrucción e inmovilismo por parte de las instituciones. Sorprende, a poco que se indague en ello, constatar cómo desde los primeros años de la década, las

autoridades parecían conscientes de la nueva situación que se avecinaba y empezaban a introducir reformas en el sistema de enseñanza. Estas reformas sentaron las bases de un nuevo sistema que fue bien aprovechado por jóvenes estudiantes inconformistas como Richard Long, Barry Flanagan o Michael Craig-Martin, aunque, en su momento, no fueran del todo conscientes de ello².

Está por escribir una historia de la educación artística en Gran Bretaña –y en Europa, en general– desde los años centrales del siglo XX³, pero si algo llama la atención, es la profundidad de los cambios acaecidos desde la emisión del *Coldstream Report* en 1960, que sirvió de base para la reforma en las escuelas de arte, dando más protagonismo a los estudios teóricos, dotando de mayor autonomía a las escuelas de arte frente al Ministerio, elevando a algunas a

categoría universitaria, y flexibilizando los programas de estudio para contrarrestar la tradicional compartimentación entre disciplinas. A pesar de la sucesión de gestos contestatarios, parece que en general dieron buenos frutos estas transformaciones recomendadas por el informe oficial: desde entonces, el número de artistas conocidos a nivel internacional salidos de las principales escuelas de arte británicas es considerable y muchos de ellos ya se habían ido incorporando a ellas como profesores a tiempo parcial o asistentes de taller⁴. Quisiera empezar apuntando a una serie de hechos significativos que ayuden a entender la reestructuración de los estudios, para luego plantear la cuestión de hasta qué punto el sistema educativo influyó en la aparición de las nuevas tendencias.

CONTRA LA ACADEMIA

La década comenzó con los problemas y las polémicas de jóvenes artistas *Pop* dentro del Royal College of Art, y finalizará con la ocupación del Hornsey College, Guilford y Essex, con las consiguientes expulsiones de profesores en estas escuelas de arte. En el primer caso los incidentes tenían raíces estéticas, únicamente, pero en los siguientes se mezclaban estética y política. Además, este final de década presenció la irrupción de las tendencias conceptuales que se enfrentaron directamente a las disciplinas y prácticas pedagógicas tradicionales, lo cual creó grandes tensiones dentro de las escuelas, especialmente entre el profesorado más veterano y el joven (Fig. 1). Los primeros estudios realizados para asesorar al Ministerio sobre las reformas necesarias en las escuelas de arte coincidieron con la irrupción de los artistas afines al *Pop Art* en el Royal College of Art y sus sonadas desavenencias con parte del profesorado.

David Hockney, unos de los pioneros del *Pop Art* en Gran Bretaña, ya había expuesto mientras era estudiante, pero su fama se incrementó en 1962 con motivo del acto de licenciatura, al final de sus estudios en el Royal College of Art. En su último año fue distinguido con una mención de honor por la calidad de su trabajo. Hockney acudió al acto vestido de manera escandalosamente informal para una institución de tanta solera, con un traje de color amarillo que difícilmente podría pasar desapercibido. Este hecho, al igual que el tipo de pintura que realizaba por entonces, se dirigía claramente contra la estética y la escala de valores que predominaban en la institución. Se trataba de una provocación, más aún si tenemos en cuenta que había suspendido los exámenes de las asignaturas teóricas (Historia del arte y los "General Studies"), y sin este requisito no se podría obtener el título. ¿Por que entonces no sólo lo había conseguido finalmente, sino que además había sido distinguido con la mención honorífica?

En primer lugar por la mediación personal del director, el carismático sir Robert Darwin (sobrino del famoso naturalista), y en segundo lugar por una especie de resquicio legal: el *Coldstream Report*, informe encargado por el Ministerio de Educación y realizado en 1960, establecía que todo aquel estudiante que demostrara un talento especial tendría la oportunidad no sólo de entrar en una escuela de arte, sino incluso de obtener el título aún sin superar los exámenes de las asignaturas teóricas⁵. Hockney tuvo suerte por el decidido apoyo del director, pero otros jóvenes estudiantes del Royal College no: este fue el caso de Allen Jones, también comprometido con la adopción del *Pop Art*, que no podría continuar sus estudios en la escuela de arte, al considerar los profesores que "no era suficientemente bueno"⁶.

Hockney nunca tuvo buenas palabras en relación con la pedagogía de la escuela: demasiadas horas de clases no productivas, sin apenas libertad, inutilidad de los "General Studies" —que suspendería, por cierto, con un trabajo escrito apresuradamente sobre el Fauvismo—. A pesar de esto, Hockney era consciente de que no estaba solo, y una generación de jóvenes estaba llevando aire fresco a la Escuela⁷. El pintor inglés constataba un hecho que llamaba la atención a los observadores atentos de estos años: que los jóvenes artistas de principios de los sesenta eran más independientes, libres e incluso irreverentes en su trato con el arte preexistente. Christopher Frayling informa, en su libro sobre la historia del Royal College of Art, de las reacciones de sorpresa de algunos profesores ante este carácter libre e independiente que estaban demostrando los jóvenes estudiantes de la institución⁸. Este carácter iba unido a la estética del *Pop Art*, que se contraponía con claridad al expresionismo abstracto, que por entonces imperaba en los jóvenes de otras escuelas como la Slade School, también de Londres. En las exposiciones *Young Contemporaries* de 1961 y 1962 esta contraposición era más que evidente⁹. Pero esta oleada de irreverencia e independencia juvenil no sólo se debía a las influencias del *Pop Art*, llegadas del otro lado del Atlántico, sino que respondía a una mutación sociológica de hondo calado.

Desde finales de los cincuenta Londres era escenario de una transformación que afectaba al ocio, cultura y modos de comportamiento de la juventud. Proliferaron cafés al estilo italiano donde poder escuchar un nuevo estilo que hacía furor en EE.UU., el *Rock and Roll*, la moda se hacía más informal y el cine recogía estas nuevas formas del gusto juvenil¹⁰. Al mismo tiempo los hábitos sexuales estaban desbordando los límites de privacidad antes impuestos. Llamaba la atención la frescura y carácter desprejuiciado con el que los jóvenes abordaban estos temas¹¹, y no es casual que en 1965 apareciera el primer informe de amplia repercusión sobre los hábitos sexuales de la juventud: *The Sexual Behaviour of Young People*¹². Se produjo lo que se dio en llamar el auge de la contracul-

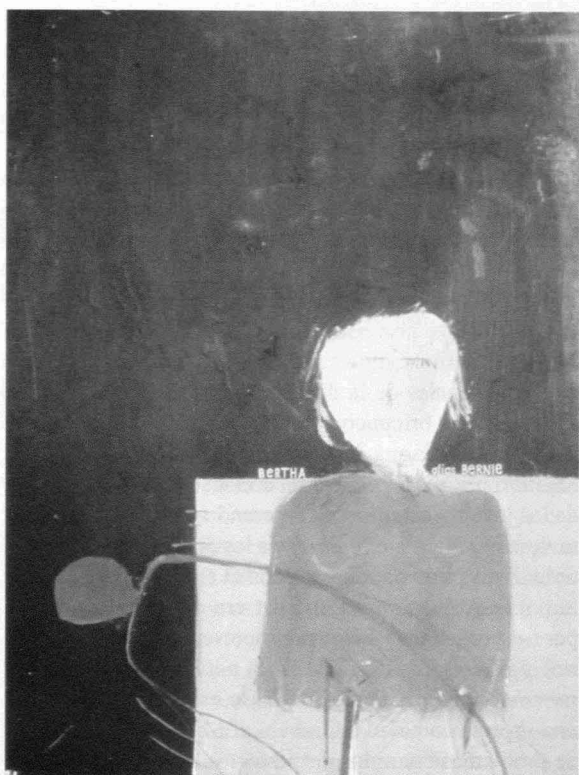


Fig. 1. David Hockney. "Berta alias 'Bernie'". 1962. Londres. Cortesía Archivo del Royal College of Art.



Fig. 2. Inauguración de la exposición *Prospex*, de los alumnos de Diseño Industrial del Royal College of Art. 1967. Londres. Cortesía Archivo del Royal College of Art.

tura –incluso algún autor prefiere denominar “las contraculturas”¹³– que suponían un ataque a las rígidas estructuras y modos de comportamiento establecidas, basadas en la edad, la jerarquía, el conocimiento, la experiencia y el decoro. La alternativa era ser espontáneo, libre y creativo. La juventud reclamaba sin ambages su espacio político y social.

Habría que considerar seriamente, a la hora de tratar asuntos como la evolución de las artes y la cultura en general de la época, este fenómeno de la mayor visibilidad de la juventud en la sociedad, juventud que ahora se veía como “valor añadido”, y que reclamaba más espacio político y protagonismo en la vida pública. Muchos de los gestos y acciones de los jóvenes de la época hay que considerarlos como un modo de oposición a una situación dada, y un modo de hacer explícita su falta de acuerdo con los modos y gustos de la generación que había vivido la guerra.

Durante la primera mitad de los sesenta Londres vivía, en paralelo a la bonanza económica, una explosión de creatividad asociada a la mayor presencia pública de la juventud. En este fenómeno los estudiantes del Royal College tuvieron un gran protagonismo, no sólo en el campo

del arte, sino también en el de la moda y el diseño. Y llama la atención el estrecho contacto entre estos dos mundos (Fig. 2). Alumnos y profesores de Diseño Gráfico, Muebles y Textil estudiaban atentamente los trabajos de los artistas, produciéndose un trasvase de ideas e influencias en los dos sentidos, como indica Christopher Frayling:

“A mediados de los sesenta los límites tradicionales entre lo ‘útil’ y lo ‘inútil’ se borraron temporalmente –tanto dentro como fuera del Royal College-. Sandra Rodhes [diseñadora de moda y ex alumna del RCA] adaptó motivos de las pinturas del David Hockney estudiante, mientras Hockney era fotografiado por David Bailey como si fuera una estrella de rock, con su chaqueta lamé dorada...; al mismo tiempo, el pintor Derek Boshier hacía el letrero para la boutique *Palisades*; la obra del grupo arquitectónico Archigram se refería al lenguaje visual de las pinturas de Peter Phillips y Joe Tilson...; la revista *Queen*, bajo la dirección de Jocelyn Stevens, en su



Fig. 3. *Ejercicio escolar de Wendy Peacock. "Figura. Retrato de Mrs. Peacock". 1957. Londres. Cortesía Archivo del Royal College of Art.*

interminable búsqueda de "lo joven", se dirigió al profesorado y los estudiantes del Royal College para diseñar el número completo del mes de junio de 1967¹⁴.

Estos contactos venían favorecidos por el interés de los artistas del *Pop Art* por los bienes de la sociedad de consumo y por el mundo del diseño. Pero además la reforma de los estudios llevada a cabo en los primeros años de la década favoreció la posibilidad de que los alumnos se matriculasen en asignaturas de áreas distintas; se propició una *transversalidad* en la educación del joven artista que ponía el fomento de la creatividad por encima del dominio de unha disciplina, técnica o materia concreta. La reforma llevada a cabo a raíz del conocido *Coldstream Report* supuso una considerable reorientación de las escuelas de arte, suprimiendo gran cantidad de asignaturas, y agrupando las actividades en áreas, que no eran impermeables. Clive Ashwin ha destacado esta "apertura liberal" en los estudios y el incremento del nivel académico —en relación con los estudios humanísticos, que hacían su

entrada en los currículos de las escuelas de arte— como dos de los aspectos fundamentales de la reforma¹⁵. La irreverencia y la libertad que reclamaban los jóvenes estudiantes para incorporar cualquier cosa del entorno como motivo para sus ejercicios académicos estaba coincidiendo con los primeros años de la reforma de los estudios oficiales de arte, a principios de los sesenta.

INFORMES OFICIALES Y REFORMA DE LOS ESTUDIOS

Desde finales de la década precedente, el Ministerio de Educación británico comenzó una línea de actuación dirigida a la reforma de la educación artística superior. El objetivo prioritario era cambiar el sistema de evaluación de los jóvenes estudiantes, esperando que así las escuelas tuvieran más autonomía frente a las directrices del Ministerio. Esto pasaba por acabar con el engorroso sistema de la doble evaluación (el alumno era examinado primero por sus profesores y luego por representantes del Ministerio) y ofrecer la posibilidad a la escuela de diseñar con más autonomía sus estudios¹⁶. De este modo se evitaba una ingente cantidad de trabajo al Ministerio y otro tipo de problemas como los desperfectos a veces producidos en el traslado de obras, el almacenamiento de las mismas en las dependencias ministeriales, y ya a nivel académico, los posibles enfrentamientos entre los evaluadores externos y el profesorado de las escuelas por diferencias en los gustos o preferencias estéticas.

Los informes oficiales demandados por el Ministerio indicaban además una serie de problemas que lastraban a las escuelas desde hacía años. Los dos más relevantes eran la *excesiva cantidad de asignaturas* ofertadas a los estudiantes (conocidas con tono irónico como las "57 variedades", desde los años cuarenta), y el *bajo nivel cultural* medio de los estudiantes de arte titulados¹⁷. Esto era especialmente grave cuando se comparaba la formación de un profesor de arte de un colegio de primaria o secundaria con la de los profesores de las otras materias. La capacitación profesional y el dominio del oficio, ya sea en dibujo del natural, modelado, repujado, o diseño de tejidos, no se ponían en cuestión, porque era ese el objetivo que desde hacía años se proponían los administradores de las escuelas (Fig. 3).

En relación con el primer problema, Mr. Darwin, recién elegido director del Royal College of Art en 1948, se quejaba del desconocimiento mutuo entre los profesores de las distintas asignaturas y departamentos. A su llegada se sorprendió desagradablemente de encontrarse con profesores que en más de quince años en el mismo edificio nunca se habían dirigido un saludo¹⁸. Esto venía en parte provocado por la falta de articulación de las asignaturas entre sí, la falta de coordinación y de un debate serio sobre

las necesidades y objetivos de los estudios ofertados por la escuela. Así, cada profesor impartía su materia según sus conocimientos y preferencias, sin tener en cuenta la estructura global del currículum¹⁹.

En relación con el segundo problema, los exámenes que venían preparados desde el Ministerio no hacían más que redundar en una concepción de la educación artística que privilegiaba el dominio técnico y la corrección naturalista sobre la inventiva o la experimentación. Como botón de muestra, esta prueba para un examen de la asignatura de “Dibujo y pintura de memoria”, de 1949, una composición a ejecutar por los alumnos en un papel de doce pulgadas de ancho:

“Estás mirando a través de un lugar bombardeado recientemente, donde la superficie que se ve ha sido limpiada de escombros. Hay un grueso piso de cemento muy maltrecho e irregular. En él hay un gran agujero a través del cual puedes ver unos profundos cimientos. Quedan todavía columnas... Tienen que verse los restos de unas escaleras.

Desde el final del lugar bombardeado, a 15 yardas de donde estás situado, hay un muro bajo, de aproximadamente seis pies de alto, que corre paralelo a tu posición. Este muro ocupa uno de los lados de la calle principal a lo largo de la cual el tráfico discurre (...).

Es una tarde nublada y estás mirando al norte”²⁰.

En enero de 1959 el Ministro de Educación encarga a un comité de especialistas (el National Advisory Council on Art Education) reemplazar la titulación existente, el “National Diploma in Design” (“NDD”) por una nueva: el “Diploma in Art and Design” (“Dip. A.D.”)²¹. Este grupo de trabajo estaba bajo la dirección de Sir William Coldstream, profesor en la londinense Slade School of Art. Lo que se quería era modernizar el sistema educativo británico para dotar de mayor autonomía a las escuelas en las evaluaciones de alumnos y en la organización de los cursos. Esta reforma buscaba además dar sentido y organizar de un modo coherente la multitud de cursos ofertados por las escuelas de arte. Entre los miembros del equipo que emitiría el que sería conocido como *Coldstream Report* se encontraban Sir Robert Darwin y Misha Black (del Royal College of Art), el artista y profesor Victor Pasmore y el historiador del arte Nikolaus Pevsner. Partiendo del interés antes mencionado por la reforma del sistema de evaluación, el informe apuntó a la necesidad de una reforma integral de los estudios superiores de arte en Gran Bretaña. Emitido en 1960, este se convertiría en uno de los textos más importantes para la educación artística del siglo XX en Gran Bretaña.

El *Coldstream Report* estableció una autonomía para las escuelas de arte nunca antes alcanzada, evitando las

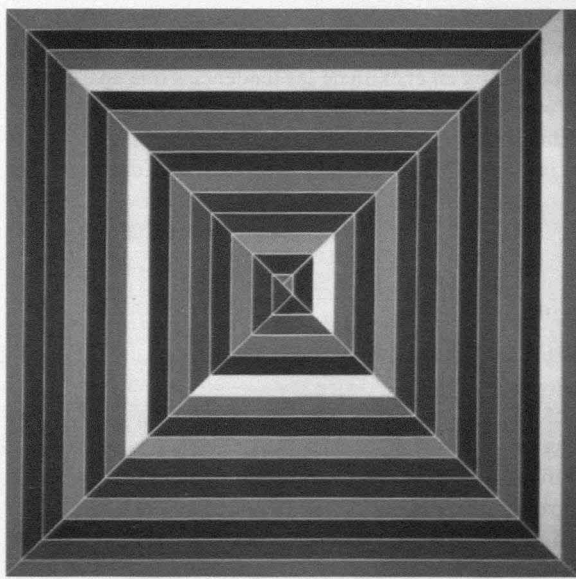


Fig. 4. Frank Stella. “Hyena Stomp”. 1962. Londres. Tate Collection.

interferencias del Ministerio. Las escuelas podrían así diseñar el curso preliminar (“Pre-diploma Course”) según sus necesidades, preparado según el modelo de la Bauhaus, y que serviría de puente a los estudios de la diplomatura. El *Coldstream Report* recomendaba que en este curso se asentase la destreza y conocimiento de diseño a partir de “relaciones de línea, forma, color y espacio, en dos y en tres dimensiones”²²; pero no se aludía en ningún momento a la destreza en dibujo del natural, ni perspectiva, con lo cual no predisponían a los centros a perpetuar la tradición naturalista del arte. Para las materias a impartir en los tres años de estudios oficiales, de nuevo el informe daba total libertad a las escuelas a la hora de hacer la selección: sólo se establecía que debían haber cuatro áreas de especialización (Bellas artes, Diseño gráfico, Diseño tridimensional y Textiles/Moda), pero las asignaturas que las compusieran eran competencia exclusiva de cada escuela. Si la dirección de la escuela de arte lo creía oportuno, esta podría apostar por las tendencias más modernas y prescindir de asignaturas como anatomía, dibujo del natural, o perspectiva²³.

El informe ponía también especial énfasis en la libertad del alumno a la hora de escoger itinerario, e incluso alentaba la transversalidad y la experimentación con otros medios ajenos a su especialidad: así por ejemplo se decía que era bueno que un pintor tuviera ciertas nociones de modelado y talla, y un escultor de dibujo y colorido²⁴. En el caso concreto de la escultura, incluso se defendía la utilización de cualquier tipo de materiales.

Pero hay otro aspecto que quizá pueda parecer más burocrático en este informe, que tuvo una importantísima repercusión en el éxito de las tendencias que aparecerían a finales de los sesenta. Se trata de la equiparación con los estudios universitarios, preparada con medidas como la exigencia de posesión del Certificado de Educación General a los aspirantes a ingresar, lo cual elevaba el nivel medio de los estudiantes, y la norma que establecía que al menos un 15 % de las asignaturas ofertadas en estas escuelas sean “teóricas”. Sería difícil explicar la fortuna de tendencias como el arte conceptual, *arte povera* y *Land Art* entre los estudiantes de arte británicos de estos años sin tener en cuenta el “giro teórico” en los estudios de arte que preparó el *Coldstream Report*²⁵. Se garantizaba así una mejor formación básica (equivalente a la de otros estudiantes universitarios). Por otro lado, al incluir en los currículos asignaturas como Historia del arte y los “General Studies” (que podían comprender filosofía, literatura, psicología, o cualquier otra materia humanística o de ciencias sociales que eligiera la escuela), se garantizaba una propensión a las actividades especulativas en los alumnos que lo alejaban del único propósito de la práctica de taller, del dominio de un oficio. Por entonces aún no eran conscientes los miembros del National Advisory Council de las consecuencias que tendría esta apertura hacia lo especulativo y abstracto de los estudios de arte.

Sí se daba cuenta el crítico norteamericano Harold Rosenberg, quien en un artículo publicado en 1969 en *The New Yorker* aludía a la relación entre el enfriamiento y deriva conceptual del arte y la proliferación de artistas “titulados”, que se habían formado en las aulas universitarias de los Estados Unidos²⁶. Rosenberg planteaba un provocador paralelismo entre los calificativos “académico” y “conceptual”, derivando ambos del tipo de educación artística superior (Fig. 4). Al margen de las connotaciones peyorativas que hoy pueda tener el primer término, a lo que apunta es a la influencia que tiene un tipo de educación reglada e institucionalizada sobre la práctica creativa del joven artista, volcado así hacia lo racional, conceptual, y analítico; con una manera de trabajar más metódica y ‘autoconsciente’:

“¿Alguien puede dudar de que el aprendizaje en la Universidad ha contribuido a la ola de arte frío e impersonal de los sesenta? En las aulas –en contraste con los talleres, en los que tiende a dominar la metáfora– lo normal es formular de una manera consciente lo que uno está haciendo y ser capaz de explicárselo a otros”.²⁷

Las reflexiones de Harold Rosenberg partían de una constatación aparentemente banal (a veces lo más sencillo es síntoma de aspectos de lo más relevante que se nos pasan desapercibidos): desde mediados de los sesenta pa-

rece casi imprescindible para triunfar en el mundo del arte norteamericano tener un título universitario, haber pasado por escuelas superiores de arte. De los artistas de la generación de Jackson Pollock sólo uno de cada diez tenía un título universitario, mientras que treinta de los treinta y cinco expuestos en “Young America 1965”, en el Whitney Museum de Nueva York, tenían título de Arte o Bellas Artes (“*B.A.s or B.F.A.s*”)²⁸. Allí el proceso de conversión de los estudios de arte en universitarios había sido anterior en unos años a Reino Unido, y algunos centros como la Universidad de Yale se habían destacado, con profesores de la talla de Joseph Albers, que tuvo entre sus alumnos a Robert Rauschenberg, Frank Stella y Eva Hesse²⁹.

En Gran Bretaña las consecuencias de las reformas promovidas por el *Coldstream Report* se irían sintiendo especialmente a partir de mediados de los sesenta. Aún habría que esperar a 1966 para que el Royal College of Art de Londres adquiriera estatus universitario, y a partir de entonces se van sumando escuelas de arte a las universidades politécnicas; de hecho en ese mismo año aparece un nuevo informe oficial, el *A Plan for Polytechnics and Other Colleges*, en el que se proponen 28 posibles universidades que acojan estudios superiores de arte, un plan apoyado por centros y autoridades locales, pero bastante discutido en medios profesionales del mundo del arte³⁰.

Estos fueron años en los que entró profesorado joven en las escuelas de arte: unos llegaron del Royal College of Art, que se distinguía por su excepcional apertura a las tendencias más innovadoras; otros eran profesores ajenos al mundo del arte que provenían de facultades de Filología, Historia, Sociología o Filosofía, acentuando ese componente teórico de la formación del estudiante: “aprendizaje a partir de asesoramiento crítico antes que instrucción técnica”, en expresión de Margaret Garlake³¹. Pero además hubo un factor “material” de gran importancia, que tenía más que ver con la futura inserción en el mercado laboral de los jóvenes artistas, que es señalado por la misma autora: la profesionalización. Para Garlake, el *Coldstream Report* y la instauración del Diploma en Arte y Diseño “aceleraron” desde 1960 el proceso de consideración social y laboral de los jóvenes artistas, que podían acceder a becas universitarias durante sus estudios y a salarios equivalentes a los de cualquier otro profesor de universidad³². Esta “elevación del status” en la consideración de los jóvenes artistas (titulados universitarios, con buena preparación teórica) coincidía con un inusitado auge en el aparato de promoción institucional del arte en Gran Bretaña (nuevos espacios expositivos, fundaciones y becas), y auge en el mercado de arte londinense, que pasará a ser uno de los más potentes de Europa; pero iba a chocar a la vez con una triste constatación: que el número de jóvenes artistas con formación superior era mucho mayor, y a diferencia de lo que pasaba en otras licenciati-

ras, especialmente las científicas y técnicas, las salidas y éxito profesionales no estaban garantizadas más que para unos pocos.

REVOLUCIONES ESTÉTICAS

Las reformas se fueron implantando progresivamente. Desde el primer momento se hicieron perceptibles las dificultades, y de ellas da buena cuenta el informe encargado al “National Council for Diplomas in Art and Design”; una comisión capitaneada por Sir John Summerson (profesor de Historia del arte y especialista en Arquitectura) que exponía en 1964 las conclusiones de las primeras evaluaciones de los currículos, y situación sobre el terreno de escuelas de arte que optaban a la homologación universitaria³³. Las primeras impresiones –confesaban los autores– no eran muy alentadoras, pues tan sólo un tercio de las candidaturas presentadas obtenían la calificación de aptas³⁴.

Se reconocían algunos avances en la situación, como el aumento general de la cultura media de los estudiantes que entraban, pero constataban problemas como la falta de definición de los cursos preliminares (con muchas diferencias entre escuelas e indefiniciones en los objetivos), falta de personal de apoyo en la docencia y la administración, bibliotecas mal equipadas y poco aptas para apoyar la labor de los profesores de asignaturas teóricas, y a menudo talleres mal dotados (especialmente para las asignaturas de diseño gráfico y fotografía), o de reducidas dimensiones. A su vez se apuntaba a una de las raíces de las revueltas de 1968: la incapacidad de poner en práctica ideas innovadoras de los profesores más jóvenes, a los que el informe, en general, valoraba muy bien, reconociendo el aporte de creatividad y frescura que habían llevado a las escuelas de arte³⁵.

Uno de los escultores más respetados del momento, Reg Butler, que era profesor en la Slade School of Fine Arts (University College de Londres), definió en una serie de conferencias sus principios básicos sobre la enseñanza de la escultura³⁶. En las primeras páginas de su libro *Creative Development. Five Lectures to Art Students*, pone mucho énfasis en la motivación del joven artista, en su confianza en sí mismo, pero más nos interesa la concreción “sobre el terreno” de su ideal de educación del arte; ésta coincide básicamente con las reformas propiciadas por el *Coldstream Report*: estudio de la Historia del arte, para comprender las circunstancias en las que se produjeron las obras del pasado; adquirir las bases técnicas de la disciplina a la que se quieren dedicar (la destreza o habilidad ya se irá consiguiendo con el tiempo), y esto referido a cualquier material o técnica, desde la talla en madera al dibujo o la soldadura con oxiacetileno; y finalmente espacio apropiado y libertad para trabajar en la

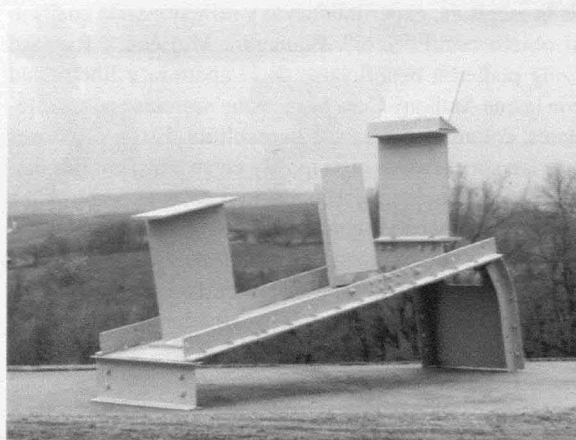


Fig. 5. Anthony Caro. *Midday*. 1964. Nueva York. Museum of Modern Art (MoMA).

propia obra tras los dos primeros años de estudios. Esto último se traducía en la posibilidad de contar con taller propio, un cuerpo de tutores disponibles a los que acercarse cuando se crea necesario, y cercanía con otros estudiantes para compartir experiencias y debatir, “sin criterios a priori”³⁷. En definitiva, conceder al alumno más libertad para definir su trayectoria personal. Esta concepción de la enseñanza, basada en el respeto por la libertad del alumno para decidir su orientación curricular, se vería también ejemplificada por otros importantes artistas-profesores del país (Fig. 5).

Desde mediados de la década de los sesenta fue Saint Martin’s School el principal centro de la revolución estética en Gran Bretaña. Ésta giró en torno a una figura de capital importancia que hizo de puente entre distintas concepciones de la escultura y entre generaciones: Anthony Caro, que había sido ayudante de taller de Henry Moore, había conocido la obra de los artistas *pop* norteamericanos, será el mentor de la New Generation de 1965, y el profesor “contra el que” reaccionarían algunos destacados alumnos pioneros del arte conceptual y el *Land Art*³⁸. En repetidas ocasiones se ha citado el importante papel de Caro en el curso de escultura que impartía bajo la supervisión de Frank Martin (el “Advanced Sculpture Course”), que paradójicamente no había obtenido el reconocimiento oficial para entrar a formar parte de los cursos de especialización (Post-Graduate Courses), y se tenía que contentar con el calificativo de “vocacional”³⁹. Al margen de que marcara profundamente a los escultores de la New Generation con su escultura en materiales industriales de colores llamativos (era la estética de la abstracción post-pictórica y geométrica), Caro pudo influir favorablemente también en cierta predisposición de los artistas que vendrían después, atacando las concepciones fundamentales

de la escultura, experimentando y reflexionando en torno al objeto escultórico⁴⁰. Flanagan, McLean y Richard Long pudieron beneficiarse de la apertura y liberalidad con la que Anthony Caro aconsejaba acercarse a los materiales, colores y formas de la escultura. Estos escultores querían sin embargo algo más, y en su proyecto por distanciarse de nociones preconcebidas del arte, forzaron los límites hasta hacer de cualquier material arrojado al suelo o apilado una “escultura”; o como en el caso de Long, convertir un trayecto y su marca en una escultura. ¿Alguien se puede explicar esta proliferación de jóvenes artistas-teóricos sin el giro conceptual que se estaba produciendo en los estudios de arte? (Figs. 6 y 7).

La reacción de los artistas jóvenes de Saint Martin's tiene mucho que ver con el mayor componente especulativo de los estudios de arte. Primero fue la norma del 15% para asignaturas teóricas, pero pronto vendría la aparición de cursos específicos de Teoría del arte, como el que dirigen desde 1969 Terry Atkinson, David Bainbridge y Michael Baldwin (miembros de Art & Language) en el Coventry College of Art⁴¹. Los estudiantes comenzarían en esos años finales de la década a hacer obras emulando a sus profesores, y estos se presentaban como textos. El resto de los profesores protestó porque –decían– no podían evaluar obras que no existían visualmente. Aquí uno de los problemas era, según John Walker, que tradicionalmente la teoría siempre había estado separada de la práctica: trabajo en talleres, con el asesoramiento del profesor, y clases de Historia del arte o “Complementary and General Studies”, y estos cursos de Teoría parecían mezclar ambos campos⁴².

La irrupción de la teoría (aún antes de los cursos específicos de Teoría) estaba preparando el terreno para una aproximación más intelectual y fría al hecho artístico. La proliferación de tendencias por estos años es un índice de la envergadura de la reflexión sobre qué era arte y bajo qué formatos y medios se podría presentar. Para esto, y para recolocar al arte en la naciente sociedad de consumo, se recomendaba una aproximación a otros ámbitos de conocimiento: ciencias, técnica, urbanismo, filosofía, etc. El propio *Coldstream Report* daba total libertad a las escuelas en lo referido al tipo de cursos que entrarían a formar parte de los “General” o “Complementary Courses”; el *Summerson Report* de 1964 recomendaba aproximarse a ámbitos que rodeaban al arte, de los que se podía aprender; y en 1969 Harold Rosenberg escribía que la educación del artista no se podía basar ya en la inspiración y el dominio técnico: ahora –explica Rosenberg– hay que ampliar miras y los jóvenes aprenderán que, desde el estudio específico y en profundidad de la obra de un artista, aparecen temas que afectan a la cultura, en general, como política, ciencia, sociedad, etc., y es esta amplitud cultural la que hay que perseguir⁴³.

Esta aparición de nuevas formas de arte que parecían

contradecir las nociones tradicionales fue contemporánea de las revueltas de 1968 en las universidades británicas, compartiendo un trasfondo sociológico e ideológico con otras revueltas como las de París. En este año, por lo tanto, iban a coincidir dos tipos de revolución en las aulas: una contra las viejas formas de producir y de enseñar arte; y otra contra los viejos modos de administrar y gestionar las instituciones, dentro de una revuelta de más amplias miras, contra eso que se dio en llamar “el sistema”.

AÑO 1968

En 1968 se fue fraguando un contexto explosivo en las facultades de arte: en primer lugar, existía malestar por tener que supeditarse a los administradores de las Escuelas Politécnicas, ajenos al mundo del arte; en segundo lugar, cada vez más alumnado y profesorado joven se identificaba con los nuevos planteamientos del arte experimental, que no se veía apoyado en general por las autoridades de las escuelas; luego, estaba el precedente de las revueltas juveniles en París, que se dirigían contra las formas del poder, administración de las facultades, y en general contra una vieja concepción de la autoridad que se rechazaba; finalmente, la Guerra de Vietnam provocó una oleada de grandes protestas entre la juventud norteamericana y pronto contó con la solidaridad de los jóvenes comprometidos del Reino Unido. A pesar de lo aparentemente heterogéneas de las motivaciones de estas revueltas, lo común iba a ser la *oposición radical a las formas de autoridad* que los jóvenes de las sociedades ricas estaban heredando; y esta autoridad podía tener tantas caras como se quisieran buscar: desde la dirección de las facultades, a los profesores veteranos y sus viejos métodos y criterios, o a los políticos que dirigen las tropas a una guerra con la que no se está de acuerdo. En definitiva, volvemos a la ya mencionada manifestación pública de una juventud que, en general, tiene una buena formación y se organiza en contra de una concepción de la política, el arte o la educación que no comparte. Lo nuevo no era el malestar, sino la capacidad de organización de la juventud y su manifestación pública.

Los disturbios que más repercusión tendrían en la universidad británica serían los de una escuela de arte del nordeste de Londres, Hornsey College of Art. Buena parte del alumnado y del profesorado más joven inició el 28 de mayo una ocupación de seis semanas de duración, siendo finalmente disueltos por guardias de seguridad, que entraron a desalojar con perros. Las autoridades locales tomaron el control de la situación tras acusar al director de falta de firmeza, se expulsó a todos los alumnos y a los profesores a tiempo parcial que participaron en los actos de protesta, sin llegar a hacer ninguna concesión a los manifestantes⁴⁴.

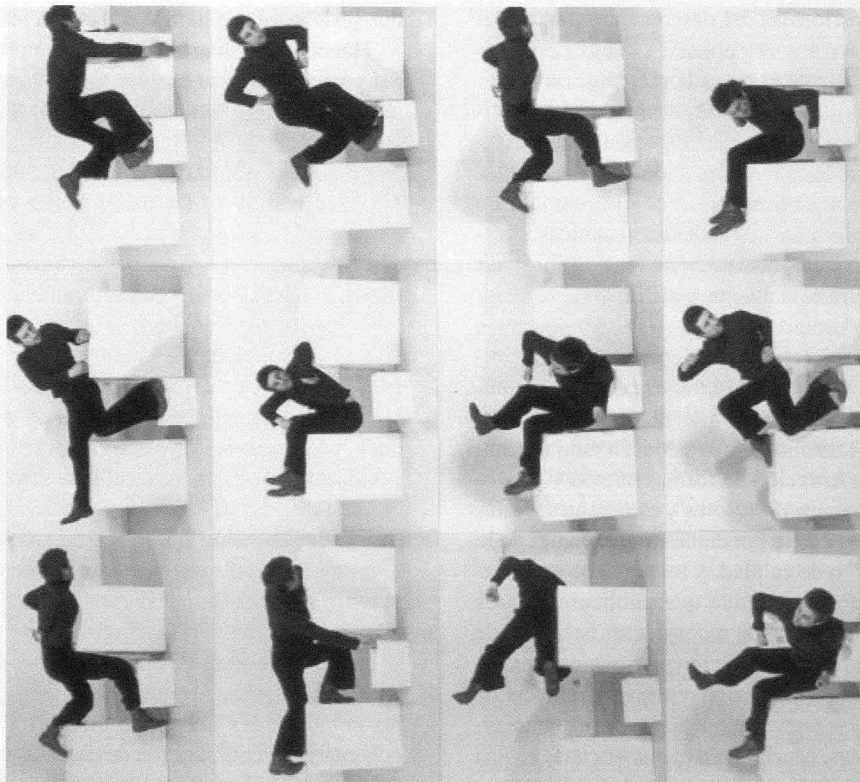


Fig. 6. Bruce McLean. "Pose Work for Plints". 1971 Tate Collection.

La oleada de protestas se propagó por facultades y escuelas de todo el país: en la Guilford School of Art las autoridades cierran el centro y expulsan a un número importante de profesores, en Manchester el Secretario de Estado de Educación es recibido con abucheos, en Cambridge los estudiantes vuelcan el coche del Secretario de Estado de Defensa, en Essex dos diputados conservadores son atacados por los estudiantes⁴⁵. En esta Universidad cerca de 1000 personas, entre estudiantes y profesores, reorganizan los estudios y la administración a través de la conocida como "Free University", adoptando medidas como la administración colegiada profesores-alumnos, y la supresión de los exámenes. ¿Pero cuales eran los objetivos concretos de los manifestantes de las escuelas de arte?

Revisando los documentos aparecidos en estos meses⁴⁶, desconcierta la amplitud y heterogeneidad de las reclamaciones de los estudiantes. En Hornsey apuntan a cuestiones como la falta de información sobre salidas profesionales y la falta de conexión con empresas y sociedad en general; se pide mayor flexibilidad a la hora de escoger asignaturas y diseñar los itinerarios del estudiante; se piden más cursos y de lo más variado ("El grupo de trabajo que proponemos debería ser libre para considerar otro grupo de asignaturas como Ciencias sociales, Ingeniería o

Música")⁴⁷; formas alternativas de administración de la escuela, para que las decisiones pudieran ser tomadas por comités mixtos de profesores, administradores y estudiantes; promocionar la investigación sobre arte y sobre educación artística (de la que, por cierto, se critica que apenas hay estudios hechos sobre la situación y evolución en Gran Bretaña); o modificar y actualizar los métodos de educación del arte, en previsión de avances y transformaciones por las nuevas tendencias. Los documentos de los manifestantes de Hornsey atacan los métodos académicos y dudan de la necesidad de poseer destreza en el dibujo del natural⁴⁸.

El documento redactado desde el principal sindicato estudiantil del país, el National Union Students, apunta igualmente al miedo a quedar desfasados con respecto a las nuevas formas de arte⁴⁹, la exigencia de comités conjuntos para la administración de las escuelas, el carácter interdisciplinar de los estudios (que el estudiante de arte se pueda matricular en sociología, filosofía, etc., que pueda cambiar de curso, departamento o incluso *College*). Se pide que, adoptando un modelo experimentado en la Universidad de Cardiff, sean comités de profesores y alumnos los que examinen, y finalmente se indica que no es necesaria la asignatura de Historia del arte⁵⁰.

Como vemos, las formas del descontento eran variadas, así como variados eran los objetivos que se perseguían. Pero lo que nos queda claro es la reclamación de actualización en los métodos y formas de educación artística, la interdisciplinariedad y la participación de los estudiantes en la administración y dirección de las escuelas. En el fondo entrevemos el choque de lo nuevo contra lo viejo, en su doble vertiente de tendencias estéticas y formas de administración. Esto se ve claramente al constatar que la alianza siempre es la misma: estudiantes revolucionarios junto al profesorado más joven (generalmente a tiempo parcial y recién salido de las escuelas de arte londinenses), contra los directores, administradores y profesorado veterano.

Autores como Hannema o Stuart MacDonald presenciaron atónitos esta irrupción de formas nuevas y provocadoras entre los jóvenes profesores y estudiantes. Temían verse desplazados con sus nociones tradicionales de lo que es arte “bueno” o de calidad, y lo que debe ser enseñado. De este modo se entiende que publicasen textos hacia 1970 con la intención de reconsiderar hacia dónde debía ir la educación artística. El convulso contexto explica tanto la aparición de sus textos como la virulencia de sus ataques contra las nuevas tendencias que estaban entrando en las escuelas. MacDonald ejemplificaba la vieja confianza en la calidad técnica y la necesidad del dominio del dibujo (defendiendo la Historia del arte y el dominio del dibujo anatómico)⁵¹; Hannema lanzaba duros ataques contra aquello que denominaba “anti-arte” (las nuevas tendencias y la experimentación “amateurística”), y la perniciosa influencia del voraz mercado del arte londinense: muchos estudiantes y profesores estaban más pendientes —explicaba— de las nuevas tendencias promovidas por las galerías de Londres, que por un estudio profundo y cuidadoso de sus disciplinas. Los jóvenes profesores a tiempo parcial, en muchos casos recién salidos del Royal College, no se aplicaban como debieran, por estar mucho más atentos al mercado de arte de Londres, y de hecho Hannema señalaba que era un error que mantuvieran su residencia en la capital y sólo se desplazasen a la escuela de arte “de provincias” para impartir las pocas clases que tenían⁵².

En el fondo, argumentaba Hannema, había una interpretación errónea del concepto de libertad que estaba llevando demasiado lejos la intención experimental de jóvenes profesores y alumnos. El *Coldstream Report* había tenido parte de culpa al llevar demasiado lejos unas ideas de Herbert Read sobre la educación artística... pensadas para los niños. El *Coldstream Report* había recogido una serie de ideas de un libro de Herbert Read (*Education through Art*, 1943)⁵³ que recomendaban un aprendizaje basado en la colaboración profesor alumno, en la idea de juego (experimentar basándose en el juego) con el propósito de explotar al máximo la imaginación. Esto, protestaba Hanne-

ma, ¡estaba escrito para la educación infantil⁵⁴!

Hannema y Stuart MacDonald representan esa parte del profesorado que presenciaba con mucho disgusto la penetración y éxito entre los estudiantes de arte de las tendencias más innovadoras, que parecían contradecir valores como calidad y destreza técnica. Son el otro lado de la balanza, la antítesis de las versiones esgrimidas por los estudiantes más reivindicativos, y nos hacen pensar en que la situación no era tan negativa para la penetración de las ideas nuevas como parecen indicar ciertos documentos como los comentados más arriba.

Las demandas de los estudiantes parecieron, en un primer momento, verse frustradas, con las represalias —que incluían expulsiones en los casos de mayor conflictividad—, y la negativa de las autoridades a “compartir” poder y administración con los estudiantes. Sin embargo la evolución posterior de estas escuelas de arte tendió hacia la actualización de los modelos estéticos y la progresiva incorporación de jóvenes artistas profesores plenamente identificados con las nuevas tendencias. También en lo referente a libertad en el diseño curricular y transversalidad se puede decir que algo quedó, de entre las reclamaciones de los manifestantes. Hay que señalar que gran parte de las celebridades del joven arte británico de los años ochenta y noventa salieron de escuelas superiores de arte, sobre todo de Londres, y en muchos casos estos serían profesores en ellas. Llama la atención, pues, la aparente contradicción entre un arte crítico y que revisa radicalmente los postulados establecidos y una progresiva penetración en el mercado y las instituciones culturales.

DE LA REVOLUCIÓN AL MERCADO

Las facultades de humanidades y ciencias sociales fueron los focos principales de las revueltas durante estos años, que serán además los del “giro teórico y crítico” que se estaba llevando a cabo en estos campos. Historiadores como Eric Hobsbawm o Terry Eagleton reflexionaron sobre la radicalización de la intelectualidad universitaria por estos años, un fenómeno que coincide (¿curiosamente?) con el *boom* de la sociedad de consumo en el mundo rico y la crisis de la izquierda tradicional, especialmente de los Partidos Comunistas de Europa occidental⁵⁵. Precisamente entonces, cuando la sociedad de consumo se instalaba a sus anchas, proliferaron las formas más críticas y radicales de hacer arte y de elaborar discursos en humanidades y ciencias sociales. Estas áreas de conocimiento adoptaron una perspectiva analítica que tendía a observar estructuras (ideológicas, de dominio, de representación) por encima de figuras o hechos individuales, o expresiones de excelencia.

Llama la atención esta oleada de pensamiento crítico en estos momentos de bienestar y opulencia; y aún más si



Fig. 7. Richard Long. "A Line Made by Walking". 1967. Londres. Tate Collection.

tenemos en cuenta que estaba saliendo de las humanidades y ciencias sociales. Eran estos ámbitos de pensamiento, desplazados hacia los márgenes en esos momentos de expansión del nuevo modelo económico, los que estaban relevando a partidos y sindicatos de izquierdas en la lucha revolucionaria⁵⁶. Fueron los jóvenes universitarios y los "intelectuales" los que expresaron públicamente su malestar ante las formas de gobierno y administración en esa sociedad nueva y cambiante de la que se sentían a la vez protagonistas y desplazados. Incluso para buena parte de la intelectualidad de principios de los sesenta que compartía ese espíritu de rebeldía de los jóvenes, se percibía una falta de comunicación, un cierto extrañamiento⁵⁷. Al igual que otros "viejos marxistas", Hobsbawm no podía sino sorprenderse de la rápida organización de la revuelta de los jóvenes manifestantes, que estaba teniendo una importante repercusión social y mediática.

Fue en las universidades donde el malestar y el pensamiento crítico derivaron en contestación, no en las fábricas ni en los servicios públicos. En esos años la población universitaria aumentó considerablemente, fruto de *la extensión de la educación superior* a las clases medias (gracias en buena medida al sistema de becas por el que tanto luchaban los estudiantes de Hornsey College). Así que muchos jóvenes de entornos antes excluidos de la ense-

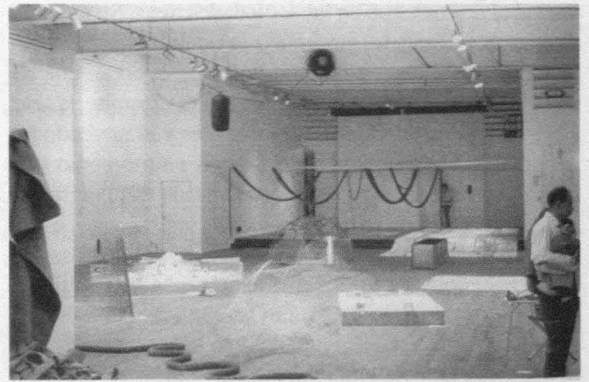


Fig. 8. Montaje de la exposición "When Attitudes Become Form", en el ICA (Institute for Contemporary Art), comisariada por Harald Szeemann. Septiembre de 1969. Londres. Fotografía de Charles Harrison.

ñanza de élite podían conseguir un título universitario y capacitación profesional, e incluso llegar a impartir clases en la universidad. Pierre Bourdieu y Terry Eagleton han defendido este factor como uno de los que explican la existencia de focos tan importantes de pensamiento crítico y de izquierdas en los medios universitarios de los años sesenta y setenta en occidente (Fig. 8)⁵⁸.

Sin embargo, la crítica feroz a las estructuras del mercado y administración educativa iba a coincidir con una paulatina asimilación y apoyo por parte del mercado y las instituciones artísticas más vanguardistas. Algunas de las nuevas formas de arte encontraron apoyo incluso por parte de empresas multinacionales, a través de grandes exposiciones que pasaron a formar parte de la historia del arte del siglo XX. Algunos artistas y críticos ya se daban cuenta de esto, como por ejemplo Jean Clay, que en un artículo publicado en 1969 en la revista *Studio International* advertía contra el peligro de "domesticación" de las formas más radicales de arte. Clay ponía el ejemplo de la famosa exposición *When Attitudes Become Form* (Berna – Londres, 1969), comisariada por Harald Szeemann y patrocinada por Phillip Morris Company, la multinacional tabaquera⁵⁹. Advertía Jean Clay que el poder de las grandes galerías era además más fuerte, y sus técnicas de mercado, más agresivas y predatoras que nunca, estando pendientes de atrapar en sus redes las propuestas más nuevas y radicales de los jóvenes, incluyéndose aquí *performances*, instalaciones, obras de gran escala, etc.

Hechos de este tipo son buenos indicadores del temprano apoyo recibido por los jóvenes artistas radicales de estos años, con lo cual volvemos al punto de partida, cuando relacionábamos la coincidencia de la presentación pública de la juventud –con valores asociados a la libertad, frescura e irreverencia–, con el asentamiento de la

sociedad de consumo en las sociedades ricas. Su radicalidad, vista a distancia, presenta una cara utópica y excesivamente ambiciosa, y otra exultante de energía, que resultó decisiva para el éxito de las nuevas formas de arte. Eran un síntoma de los nuevos tiempos y el mercado los apoyó. Los jóvenes radicales entraron pronto como profesores en las escuelas de arte y triunfaron en el mercado. A pesar de las numerosas quejas y reivindicaciones esgrimidas por los estudiantes más radicales, el hecho es que desde principios de los sesenta los jóvenes artistas titulados por las escuelas más innovadoras estaban entrando como profesores a tiempo parcial en las escuelas de arte de todo el país, y triunfaban en las galerías de arte más “rompedoras”.

Toda esta revolución estética de los sesenta y principios de los setenta sería inimaginable sin las reformas

educativas iniciadas con el *Coldstream Report* y el impresionante fortalecimiento del mercado de arte británico en los sesenta. Es difícil decir si el nuevo arte fue consecuencia directa de las reformas o si se debió más bien al apoyo decidido de las instituciones públicas, junto al trabajo de promoción de las grandes galerías. Pero el hecho incuestionable es que estas reformas que se fueron introduciendo desde 1960 iban en la buena dirección y propiciaron la paulatina adaptación de la enseñanza del arte a un tipo de estudios más cercanos a las humanidades y las ciencias sociales que a las Artes y Oficios; en definitiva, implicaron una acentuación del componente especulativo y crítico en el proceso artístico. Esto habría de explotar hacia 1968, mezclado debidamente con reivindicaciones de otra índole. Como ya se ha indicado más arriba, no nos estamos refiriendo sólo al arte.

NOTAS

- ¹ La realización de este trabajo ha sido posible gracias a una *Bolsa de Ayuda para Estadías de Investigación* de la Universidad de Santiago de Compostela, en el 2005. Agradezco la colaboración y asesoramiento de los profesores Jonathan Lahey, Marko Daniel y Brandon Taylor, de la Winchester School of Arts (University of Southampton), así como de Mrs. Darlene Maxwell, del Archivo del Royal College of Art, de Londres.
- ² El caso británico es especialmente sintomático de esta mutación, de los problemas y tensiones que acarreo, así como de la paulatina –y muy fructífera– asimilación de los artistas más radicales al sistema educativo. En este sentido, nos debemos referir a este país como pionero en las transformaciones en la educación artística en el continente europeo.
- ³ Tras el ya clásico libro de Nikolaus PEVSNER, *Las academias de arte: pasado y presente*. Cátedra, Madrid 1982, aparecido al comienzo de la II Guerra Mundial, no encontramos ningún tratado sistemático y de amplitud de miras que continúe con esta línea de investigación. Encontramos eso sí, referencias e investigaciones de casos concretos, y mucha obra que reflexiona desde un punto de vista más teórico que histórico sobre las necesidades y las mutaciones de la educación artística. Cfr. Arthur D. EFLAND, *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós, Barcelona 2002; Stuart MACDONALD, *History and Philosophy of Art Education*. University of London Press, Londres 1970; Yves MICHAUD, *Enseigner l'art? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*. Éditions Chambon, Nîmes 1999; y los capítulos finales de Carl GOLDSTEIN, *Teaching Art. Academies and Schools from Vasari to Albers*. Cambridge University Press, Nueva York 1996.
- ⁴ Son los casos, entre los años sesenta y setenta, de John Latham, Anthony Caro y William Tucker en Sant Martin's School, Terry Atkinson, David Bainbridge y Michael Baldwin (miembros de *Art & Language*) en el Coventry College of Art, donde impartían el curso de Teoría del arte desde 1969; o Michael Craig-Martin en Goldsmith's College.
- ⁵ El *Coldstream Report* establecía que los alumnos que quisieran entrar en las escuelas de arte debían tener más de 18 años y una buena cultura general (a ser posible poseer el “General Certificate of Education”). Todos debían pasar por un curso preliminar de un año de duración (“Pre-Diploma Course”) para asentar conocimientos sobre línea, color, plano, forma, etc., y si algún chico prometiese, aunque no tuviese certificados, podría ser reclutado e incluso obtener el título. *First Report of the National Advisory Council on Art Education* (“First Coldstream Report”), Ministry of Education, Londres, 1960. pp. 1-3. En adelante *Coldstream Report*.
- ⁶ Christopher FRAYLING, *The Royal College of Art. One Hundred & Fifty Years of Art & Design*. Barrie & Jenkins, Londres 1987, pp. 162-163.
- ⁷ En relación con la presencia de jóvenes artistas *Pop* del Royal College en la exposición *Young Contemporaries* de 1961, Hockney dirá que fue esta “la primera vez que existió un movimiento de estudiantes de pintura no influenciado por los veteranos”. *Ibidem*.
- ⁸ Por ejemplo el director y Carl Weight. Este último aludía en una entrevista a como estos jóvenes estudiantes eran reacios a seguir a un maestro. Y esto no pasaba pocos años antes. *Ibidem*, pp. 158-160.
- ⁹ Entre la nómina de los primeros se encontraban David Hockney, Allen Jones, Peter Phillips, Ron Kitaj y Derek Boshier.
- ¹⁰ Las primeras películas inglesas que siguen la fórmula del musical rock americano son *Expresso Bongo* (1959), con Cliff Richards (el “Elvis inglés”) ambientadas en el Soho londinense, y *Beat Girl* (1960). Martin HARRISON, *Transition. The London Art Scene in the Fifties*. Merrell Publishers/Barbican Art Gallery, Londres 2002, p. 137.
- ¹¹ El cine también da buena muestra de ello, con películas como *Saturday Night and Sunday Morning* (1960), o *A Taste of Honey* (1961), que presentaban escenas que poco antes habrían sido sometidas a censura. Arthur MARWICK, *A History of the Modern British Isles, 1914-1999*. Blackwell, Oxford 2000, p. 244.
- ¹² *Ibidem*, p. 247.
- ¹³ *Ibidem*, p. 239. Marwick relaciona el fenómeno de las culturas alternativas de la juventud británica con la creciente importancia de la imagen en la sociedad: la extensión de la televisión en los hogares, la publicidad, etc. Estos movimientos juveniles representarían un modelo cultural paradójico, pues si por un lado son críticos con el sistema y la cultura tradicionales, por otro se adecuan a los nuevos usos de la imagen como agente clave en la sociedad capitalista: es imprescindible *tener visibilidad* para conseguir los objetivos (éxito social o económico).

- ¹⁴ FRAYLING, *The Royal...*, p. 157. Traducción del autor.
- ¹⁵ Clive ASHWIN, *Art Education: Documents and Policies, 1768-1975*. Society for Research into Higher Education, Londres 1975, pp. 91-93.
- ¹⁶ Estos objetivos venían indicados por sucesivos informes de equipos de especialistas encargados por el Ministerio de analizar la situación y que servían de base a las reformas, como el *Freeman Report* (1952) y el informe del *National Advisory Committee on Art Examinations* de 1957. Las conclusiones de este último propiciaron la abolición de los exámenes externos en 1958. *Ibidem*, pp. 90-91.
- ¹⁷ *Ibidem*, pp. 84-87.
- ¹⁸ FRAYLING, *The Royal...*, pp. 128-129.
- ¹⁹ El filósofo y crítico de arte francés Yves Michaud relata que éste fue uno de los problemas más graves que se encontró en 1989, al asumir la dirección de la École des Beaux-arts de París: un sistema cerrado de talleres donde cada profesor tenía pleno dominio sobre sus alumnos y trabajaba ajeno a unos objetivos más amplios y comunes de la escuela o del área de conocimiento. MICHAUD, *Enseigner...*, pp. 144 y ss.
- ²⁰ ASHWIN, *Art Education...*, p. 85. Traducción del autor.
- ²¹ MACDONALD, *History...*, p. 355.
- ²² "Each art school should be free to construct its own pre-diploma courses without references to any national body. The general aim of all these courses should be to train students in observation, analysis, creative work and technical control through the study of line, form, colour and space relationships in two and three dimensions". *Coldstream Report*, Paragraph 3, p. 1 (el subrayado es mío).
- ²³ Con estas medidas se apunta claramente a la reforma en la organización de los estudios, evitando la "excesiva compartimentación en la especialización", pero sin decir nada sobre los contenidos ni la estética que debe predominar. *Ibidem*, pp. 4-5.
- ²⁴ *Ibidem*, pp. 6-7.
- ²⁵ Esto puede parecer paradójico, o extraño, si tenemos en cuenta las declaraciones de algunos artistas *Pop* de principios de los sesenta (como David Hockney), a quienes aburrían soberanamente los cursos de Historia del arte, o los manifiestos posteriores de los estudiantes revolucionarios de 1968 (del Horsney College, de Guilford, de Essex) contra esta asignatura. La asignatura (compartiesen o no las premisas estéticas del profesor) servía para fomentar el entrenamiento mental, la especulación para analizar y discutir sobre obras y tendencias del pasado. Tendría más importancia para entender el "giro teórico", sin embargo, la entrada de los "General", o "Complementary Studies".
- ²⁶ Harold ROSENBERG, "Educating Artists", en G. Battock (ed.) *New Ideas in Art Education*. E. P. Dutton, New York 1973, pp. 91-102 (original en *The New Yorker*, v. XVI, n.º 13, mayo de 1969).
- ²⁷ *Ibidem*, p. 93.
- ²⁸ *Ibidem*, pp. 92-93.
- ²⁹ Varios son los autores que han analizado la labor de Albers en la Universidad de Yale y años antes en el Black Mountain College. Carl Goldstein defiende la labor del profesor de origen alemán ante quienes consideraban que restringía la capacidad creativa de los alumnos, por su excesivo énfasis en las retículas y elementos cuadrangulares. Goldstein incluye en su libro declaraciones de artistas que luego se sumarían al minimalismo y a la abstracción post-pictórica especialmente respetuosos con el viejo maestro. GOLDSTEIN: *Teaching...*, pp. 283-290. Ver también Michael CRAIG-MARTIN, "The Teaching of Joseph Albers", *The Burlington Magazine*, CXXXVII (Abril 1995), n.º 1105, pp. 248-251.
- ³⁰ Stuart MACDONALD, miembro de la Society of Industrial Artists, y profesor de Arte y Diseño en De La Salle College of Education (Universidad de Manchester), se mostraba escéptico en 1970 (MACDONALD, *History and Philosophy...*) ante la inclusión en la Universidad de las enseñanzas de arte. Lo mismo pasa con Sjoerd HANNEMA, de la misma Universidad (Sjoerd HANNEMA, *Fads, Fakes and Fantasies. The Crisis in the Art Schools and the Crisis in Art*. Macdonald, Londres 1970, pp. 98-101). Un artículo abundantemente citado a principios de los setenta fue "Murder of the Art Schools" (*The Guardian*, 12 octubre 1971) del artista y ensayista Patrick HERON, que apuntaba a las nefastas consecuencias de la inclusión de las escuelas de arte en las Politécnicas, al perder autonomía y depender de los objetivos trazados por administradores más preocupados en otros terrenos del conocimiento o por la rentabilidad social y política inmediata.
- ³¹ Margaret GARLAKE, "Infrastructures", en Penelope CURTIS et al., *Sculpture in 20th Century Britain*. Henry Moore Institute, Leeds 2003, p. 161.
- ³² *Ibidem*.
- ³³ La Comisión desarrollaba las recomendaciones del *Coldstream Report* y evaluaba los currículos diseñados por las escuelas de arte, para su homologación universitaria. Se componía a su vez de varios grupos de trabajo. Entre los participantes estaban los artistas Kenneth Martin, Carl Weight y Bernard Meadows (Bellas Artes), Robert Darwin (Diseño tridimensional); Nikolaus Pevsner, Ernst Gombrich y Aaron Scharf (Historia del arte). *First Report of the National Council for Diplomas in Art and Design*. NCDAD / Ministry of Education, Londres 1964.
- ³⁴ Se presentaron 182 cursos de un total de 73 escuelas de arte. Aprobaron 61 cursos de 29 escuelas. *Ibidem*, Paragraph 10.
- ³⁵ "We received the impression that in many colleges younger members of staff had interesting and stimulating ideas, often capable of development, but they had had little opportunity of contributing to definition of policy". *Ibidem*, Paragraph 23.
- ³⁶ Reg BUTLER, *Creative Development. Five Lectures to Art Students*. Routledge and Kegan, Londres 1963, pp. 2-8. Butler había ganado en 1952 el Primer Premio de Escultura en la Bienal de Venecia y al año siguiente el Primer Premio en el concurso organizado por el Institute of Contemporary Art de Londres (ICA) para el *Monumento al Prisionero Político Desconocido*. Profesor de Escultura en la Slade School, se haría cargo de los "Sculpture Studies" desde 1966. MACDONALD, *History...*, p. 280.
- ³⁷ BUTLER, *Creative...*, p. 7.
- ³⁸ La lista de escultores de éxito asociados a su curso de escultura de Saint Martin's desde finales de los sesenta es impresionante: Tim Scott, Phillip King, William Tucker, Michael Bolus (miembros de la New Generation), Bruce McLean, Barry Flanagan y Richard Long, entre los más famosos. Muchos de ellos serían, poco tiempo después de acabar sus estudios, profesores o ayudantes de taller en la propia escuela de arte. Cfr. "The Sculpture Course at St. Martin's", *Studio International*, vol. 177, n.º 907 (Enero 1969), pp. 10-11.
- ³⁹ *Ibidem*, p. 10.
- ⁴⁰ Esta influencia beneficiosa en las generaciones futuras de jóvenes escultores que pasaron por su curso en Saint Martin's es indicada por autores, ya desde mediados de los sesenta, por ejemplo Ian DUNLOP, *The New Generation*. Whitechapel Art Gallery, Londres 1965, p. 11), más tarde Giovanni CARADENTE, *Anthony Caro and Twentieth-Century Sculpture*. Museum Würth, Verlag Paul Swiridoff, Künzelsau 1999, pp. 31-34); pero también a finales de los sesenta era discutida, especialmente por los críticos más afines a las tendencias conceptuales, como Charles HARRISON, "Some recent sculpture in Britain", *Studio International*. V. 177, n.º 907 (Enero 1969), pp. 26-33.
- ⁴¹ John A. WALKER, *Left Shift. Radical Art in 1970s Britain*. I.B. Tauris, London/New York 2002, p. 58.
- ⁴² Los contratos a tiempo parcial de Bainbridge y Baldwin no se renovaron en 1973, cuando llega a la dirección Robin Plummer, que elimina el curso de Teoría. Había también de fondo un problema económico, porque el Coventry College había sido absorbido por el Lanchester Polytechnic y fueron presionados para reducir profesorado. Obviamente, empezarían por los más jóvenes e inconformistas. *Ibidem*, pp. 58-59.

- ⁴³ ROSENBERG, "Educating....", p. 102.
- ⁴⁴ GARLAKE, "Infrastructures"..., pp. 161-162. La autora señala, sin embargo, que a la larga las reclamaciones de los manifestantes fueron incorporadas a la educación superior de arte.
- ⁴⁵ MARWICK, *A History...*, op. cit., pp. 250-251.
- ⁴⁶ *Unity and Variety. Current Problems in Art and Design Education*. Hornsey Commission, Londres, Julio, 1968; y *Art Education. NUS Evidence to the Coldstream Committee*. National Union Students, Londres, Diciembre 1968.
- ⁴⁷ *Unity and Variety...* p. 5.
- ⁴⁸ MACDONALD, *History...*, p. 360.
- ⁴⁹ Muchos de los problemas –argumentan– vienen por heredar una noción anticuada de arte, y hay que ampliar el concepto para que no sólo incluya escultura, pintura, cerámica o grabado. *Art Education. NUS Evidence...*, p. 1.
- ⁵⁰ Llama la atención la coincidencia de los manifestantes de distintas escuelas de arte de estos años en esta reclamación de "abandonar la Historia del arte", especialmente si la comparamos con su búsqueda de la interdisciplinariedad y sus peticiones de poder cursar todo tipo de asignaturas humanísticas y de ciencias sociales. En el fondo, parece que lo prioritario era que el futuro del arte y de los artistas no estuviera determinado por nociones preconcebidas, por ningún tipo de autoridad heredada, y la Historia del arte se veía como instrumento propagador de un pesado y coercitivo canon.
- ⁵¹ "The Slade has always preserved a serious, scholarly and dedicated aura as opposed to the worldly, bustling, Bohemian, commercial, or gallery-conscious atmosphere of others schools of art. 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." MACDONALD, *History...*, p. 282.
- ⁵² HANNEMA, *Fads, Fakes...*, pp. 102-104.
- ⁵³ Traducción española: Herbert READ, *Educación por el arte*. Paidós, Barcelona 1973 y 1982
- ⁵⁴ HANNEMA, *Fads, Fakes...*, p. 102.
- ⁵⁵ Eric HOBBSAWM, *Revolucionarios. Ensayos contemporáneos*. Crítica, Barcelona 2000 (ensayos que en su mayoría fueron escritos a finales de la década de los 60); del mismo autor *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*. Crítica, Barcelona 2003 (especialmente el capítulo 15, "La década de los sesenta"); y Terry Eagleton, *Después de la teoría*. Debate, Barcelona, 2005 (especialmente los capítulos 2 "Ascenso y caída de la teoría", y 4 "Victorias y derrotas").
- ⁵⁶ Eric Hobsbawm llama la atención del hecho de que los movimientos revolucionarios del 1968 cogieron desprevenidos a los partidos y sindicatos de izquierda. No se esperaban que en esos momentos pudiera irrumpir con tanta fuerza un movimiento contestatario de tan amplias miras entre la juventud, carente de una organización potente y estable. Y no los entendían, entre otras cosas, porque no sabían muy bien contra quien iba dirigida esta revolución: ¿que objetivos políticos concretos tenían? ¿cual era su propuesta de gobierno alternativa? Estar "en contra del sistema" era algo sumamente vago. HOBBSAWM, *Revolucionarios...*, pp. 331-338.
- ⁵⁷ Eric Hobsbawm, relevante historiador y comprometido marxista, es muy explícito al respecto: compartía con los jóvenes de los sesenta su oposición a la Guerra de Vietnam, a la proliferación de armamento nuclear, su deseo de una revolución comunista, pero nunca se logró identificar con los gustos o el modo de vestir y de comportarse de los jóvenes (nunca llegó a vestir vaqueros), nunca entendió el rock. HOBBSAWM, *Años interesantes...*, pp. 231-244.
- ⁵⁸ Pierre BOURDIEU, *Homo Academicus*. Les Editions de Minuit, París 1984; EAGLETON, *Después de la teoría...*, pp. 37-38.
- ⁵⁹ Jean CLAY, "Art Tamed and Wild", *Studio International*. V. 177, n.º 912 (Junio 1969), p. 264. Cita otro caso con artista conocido: el proyecto EAT, de Bell Telephone, que reunió a artistas como Robert Rauschenberg e ingenieros.