

Las correspondencias artísticas como medio para desarrollar una visión global del arte en el aula

PABLO RAMOS RAMOS
Profesor funcionario, Departamento de Música
Instituto de Educación Secundaria Bahía de Babel, Alicante, España

1. Introducción

La educación artística, pilar fundamental de la educación escolar, está inmersa en un proceso de transformación que cuestiona los contenidos a enseñar y las metodologías a utilizar. Uno de los conceptos más importantes que han aparecido en los últimos años es el de 'globalización' curricular, que aplicado al área de educación artística tiene dos acepciones: por un lado, consiste en relacionar las diferentes asignaturas que conforman esta área (música y educación plástica y visual) y, por otro, en conectar los saberes que se enseñan en ella con el resto de materias escolares. Este artículo versa sobre el primer significado, es decir, cómo desarrollar en el alumno una visión global del arte a partir de varias asignaturas artísticas. Desde nuestro punto de vista, creemos que las interacciones artísticas que se han dado a lo largo de la historia pueden servirnos como nexo de unión entre la asignatura de música y la de educación plástica y visual. Pero antes de profundizar en el tema, debemos ver cómo se inserta esta idea en el marco de la psicología cognitiva y del desarrollo de las competencias del alumno.

El antiguo behaviorismo y la filosofía positivista habían fundado el estudio del intelecto humano sobre la oposición entre lo cognitivo y lo afectivo, siendo las artes el único medio de acercarse a la categoría 'afectiva'. Bajo este punto de vista, sólo la educación artística podía desarrollar las facultades afectivas y estéticas, lo que la aislaba del resto de materias escolares. Sin embargo, como señala Michael J. Parsons (1992), con el nuevo cognitivismo –en la década de 1960– todas las actividades mentales pasan a ser consideradas como cognitivas, incluida la enseñanza de las artes. De esta forma, los aspectos intuitivo, creativo y emocional –ya no se habla de 'afectivo'– son aceptados en esta nueva categorización; lo que permite que la enseñanza del arte pueda ser incluida en un proyecto más ambicioso de desarrollo integral de la persona. Hoy en día, la educación artística actúa sobre competencias que sólo pueden ser adquiridas en esta área, como las competencias musicales, o que son trabajadas de una forma más exhaustiva gracias a ella, como las competencias espaciales por medio del dibujo. Este nuevo enfoque completa la antigua visión centrada únicamente en la idea de belleza. Además, la educación artística ha ido asimilando conceptos clave en la educación del niño: sentido crítico, aculturación¹ (Bourdieu, 1969), creatividad, socialización.

Ahora bien, debemos esclarecer cómo se pueden alcanzar estos objetivos mediante dos asignaturas (música y plástica) que, aunque reman en la misma dirección, tienen una fuerte carga

¹ La aculturación es el proceso mediante el cual el alumno se apropia de los puntos de referencia de su cultura.

específica. David Hargreaves (1995: 178) se pregunta si las capacidades artísticas evolucionan en paralelo, lo que daría sentido a una educación artística global. Por un lado, tiene en cuenta la teoría piagetiana de Parsons, la cual defiende que las modificaciones del pensamiento artístico –visual, musical, teatral o corporal– están ligadas a la edad. Por otro lado, no ignora la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, que afirma que el desarrollo que interviene en un dominio concreto no afecta al desarrollo de los otros. A pesar de la aparente oposición entre ambas teorías, Hargreaves piensa que estas dos posiciones son conciliables:

“aunque el desarrollo musical presenta aspectos específicos –en particular en niveles elevados de aptitud y en la competencia experta– esto no impide esbozar las características generales del desarrollo artístico” (Hargreaves: 179).

De esta forma, desde el punto de vista de la psicología cognitiva, podemos defender la especificidad de la enseñanza musical y de la enseñanza de las artes plásticas y visuales dentro del marco más amplio de la educación artística como globalidad.

2. El concepto de “globalidad artística” en la educación obligatoria

La educación artística se construye actualmente, en casi todos los países europeos, sobre dos campos principales: la música y la educación plástica y visual. La preponderancia de estas dos asignaturas es fruto de una larga evolución pedagógica que, de forma regular, ha ido cuestionando los contenidos a enseñar, coqueteando con otras disciplinas como el teatro, la danza o el cine. Este proceso ha estado marcado por una constante: la necesidad de legitimar la asignatura ante la comunidad educativa. La realidad es que, en una escuela que privilegia la transmisión de contenidos –aunque de forma implícita– las artes tienen serias dificultades para encontrar su sitio. La “selección cultural escolar” (Williams, 1961) está ligada a la idea de valor educativo o de pertinencia social de la materia a enseñar y depende también del país, las ideologías políticas y las corrientes pedagógicas dominantes.

La “transposición didáctica” del arte (Chevallard, 1985), es decir, hacer los saberes cultos transmisibles y asimilables al alumno, requiere un gran trabajo de reorganización, tarea que frena los cambios de contenidos de una ley a otra e incita a conservar los dos núcleos principales de la formación artística. Además, ambas disciplinas poseen una fuerte identidad metodológica que genera la necesidad de dos perfiles docentes diferentes para impartirlas.

Si bien, como acabamos de señalar, la educación artística está claramente articulada en dos asignaturas, en este inicio de siglo observamos una tendencia que trata de asimilar las diferentes artes en la práctica escolar. El trabajo realizado por la francesa *Revue Internationale d'Éducation* (Maestracci, 2006) muestra que países con una gran tradición pedagógica en arte (como Francia, Inglaterra, Alemania o Japón) están intentando construir una educación artística más sólida, en la que se integre la importante cuestión de la correspondencia y la interacción artísticas. Ante estas iniciativas de globalización curricular debemos preguntarnos si, bajo el pretexto de la visión global del arte, no se estarán acaso unificando paulatinamente las asignaturas de música y artes plásticas y visuales –con la evidente reducción del área en general– lo que

respondería a las presiones de una parte de la comunidad educativa que tiene un Paradigma Industrial de la Educación (Bertrand y Vallois, 1992) como referente y los informes PISA² como excusa ante la sociedad.

Este panorama es de orden internacional; como sugiere Charles Plummeridge, en *Music and combined arts* (2001), las enseñanzas artísticas son tratadas por las autoridades educativas como un grupo unificado, aunque se reconozca la distinta contribución que cada forma de arte aporta al desarrollo del alumno. Tradicionalmente, la educación musical ha sido construida de espaldas al resto de disciplinas artísticas –“los profesores de música han sido a menudo acusados de aislacionistas” (Plummeridge: 139)– lo que en el caso español es una realidad. Por todo ello, este tema es particularmente delicado entre quienes enseñamos música.

Como ya mencionado anteriormente, encontramos conceptos –aculturación, espíritu crítico frente al arte, creatividad, etc.– que definen de manera general las necesidades y los límites de una educación artística. Podemos percibir, en términos de finalidades y objetivos, un núcleo común anterior a la concreción didáctica de cada dominio artístico. De esta forma, la relación interartística en la escuela posee unos cimientos sólidos. El problema aparece cuando se llega al estadio de la práctica educativa y del desarrollo del alumno.

La pedagogía activa³ en el área de educación artística, está fundamentada sobre un proceso de aculturación –hacemos que los alumnos vivan e interioricen la cultura–. Por tanto, para hacer viable una visión global del arte, debemos establecer cuáles son las manifestaciones culturales más importantes que surgen de la intersección de varias disciplinas.

3. De la correspondencia y de la interacción entre las artes

A lo largo de la historia, los artistas se han interesado por las diversas disciplinas artísticas con el fin de comprender mejor su globalidad, aunque también para encontrar temas de inspiración. Poesía, pintura, música, danza, escultura... han mantenido siempre una comunicación fluida. Estas interacciones comienzan a converger en el Romanticismo hasta llegar a la noción wagneriana de *Gesamtkunswert* (obra de arte total). A partir de ahí, el arte se guía por un retorno a “la unidad original de la creación” (Bosseur, 1998:9), aunque asumiendo la especificidad de cada disciplina. Ya en el siglo XX, esta cuestión será la piedra angular de la obra de muchos artistas y se asistirá a la disolución de las fronteras artísticas. A pesar de la consolidación teórica de esta idea en los últimos siglos, en la práctica se ha abordado de muy diversas formas.

Muchos autores han tratado en profundidad el desarrollo histórico de este tema, sobre todo en lo que concierne a la relación música - artes visuales (lo que, no por casualidad, coincide con los dos núcleos de la educación artística). Gérard Denizeau destaca la enorme complejidad histórica de esta relación al afirmar que:

² Desarrollado en 62 países, el *Programme for International Student Assessment* de la OCDE evalúa las competencias de jóvenes de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias naturales, lo que genera que las políticas educativas se articulen en torno a estos campos, creando áreas de segundo rango como Educación Física o Educación Artística.

³ Los métodos activos, después de los trabajos de los Claparade, Dewey, Freinet o Montessori, fundan el aprendizaje sobre el interés del alumno y la actividad.

“esta ambición [la fusión artística] se inclina hacia una quimera si consideramos que el estudio de nuestra percepción no ha dejado de modificarse con el paso de los siglos, paralelamente a la mutación de las expresiones artísticas [...] Establecer analogías entre las expresiones visuales y sonoras no es sino crear relaciones surgidas de nuestra aprehensión, subjetiva por naturaleza e históricamente orientada” (2004:13).

Es decir, dependiendo del periodo histórico –o incluso de cada artista– existen diferentes aproximaciones al concepto. De cara a la creación de un espacio interdisciplinar en educación esto supone un problema, ya que la transmisión del patrimonio cultural debe comprender todas las manifestaciones artísticas que han formado parte de nuestra sociedad. Por tanto, la conciliación de estas diferentes concepciones es crucial para elaborar una práctica educativa coherente y accesible al niño. Inevitablemente, este proceso pasa por una selección de las manifestaciones culturales más relevantes en cada época y por su armonización conceptual. Sin embargo, nuestro objetivo aquí no es establecer los puntos de referencia de una educación artística global –lo que todavía no se ha hecho de forma sólida– sino de esclarecer hasta qué punto esta idea es aplicable en la educación obligatoria. Para ello podemos hacer un breve repaso por las principales ideas que han articulado la interacción entre las artes, aunque sin entrar en un debate profundo que nos llevaría a la distinción entre teoría y práctica o entre arte y técnica – tal como fue propuesto en 1997 por el IRCAM y el Centro Georges Pompidou de París en las jornadas tituladas *De la différence des arts* (Lauxerois y Szendy).

Podemos empezar por la obra de referencia en el estudio de las relaciones interartísticas, *La correspondance des Arts* de Étienne Souriau (1947). Aunque su concepción del arte corresponde a la primera mitad del siglo XX, encontramos aquí ideas aplicables al arte del siglo XXI y, lo más importante, ideas que ayudan al análisis del arte anterior al siglo XIX. Por tanto, este estudio estético nos muestra la posibilidad de desarrollar en el alumno una visión sobre la interacción artística, armonizando los diferentes enfoques históricos.

La aproximación que Souriau propone es de orden estético. Una ‘estética comparada’ que se inspira, en un principio, en la literatura comparada, es decir, en la confrontación de gustos y de estilos dentro de diferentes grupos sociales o de diversas épocas. Esta analogía entre estética y literatura comparada pone el acento sobre un concepto clave: “las diversas artes son como las diferentes lenguas, entre las que la imitación exige traducción, reinterpretación en un material expresivo diferente, invención de efectos artísticos paralelos más que literalmente iguales” (Souriau:16). Sin embargo, como veremos más adelante, ciertas propuestas de la segunda mitad del siglo XX han intentado llegar a una integración real de las artes, cuestionando esta idea.

Sin embargo, a pesar de esta diversidad, existe una unidad metafísica anterior a la elaboración de la obra de arte: “el arte es aquello que tienen en común una sinfonía y una catedral, una estatua y un ánfora; es aquello que permite comparar entre sí la pintura o la poesía, la arquitectura o la danza”. Dicho de otra forma, el arte opera según ciertas leyes instauradoras y a la hora de su materialización se diversifica en dominios sensibles.

Las diversas artes se han clasificado de forma diferente a lo largo de la historia. La distinción clásica entre artes del espacio y artes del tiempo es ficticia y constringente ya que, por ejemplo, también existe un tiempo en la pintura o la escultura y un espacio en la música (perspectiva aérea en las tonalidades alejadas, dimensión de profundidad, diferentes disposiciones espaciales de los músicos, etc.). En este sentido, Souriau propone una división entre artes figurativas y no figurativas y una segunda distinción en cuanto a sus *qualias*

sensibles, es decir, los principales elementos que conforman cada tipo de arte: líneas, sonidos musicales, volúmenes, colores, luminosidades, movimientos y sonidos articulados. Es así como, a partir de la línea, obtenemos el arabesco (no figurativo) y el dibujo (figurativo); a partir del sonido obtenemos la música y la música descriptiva... Esta estructuración permite establecer relaciones que son importantes para comprender la unidad de las artes, por ejemplo, una de las correspondencias más significativas es la del arabesco y la melodía. Estas analogías pueden sernos muy útiles a nivel didáctico, en este caso en concreto podemos introducir la notación musical a través de la expresión gráfica (arabesco-musicograma).

Ahora bien, la tipología sourioniana se queda corta ante la práctica artística del siglo XX. En este sentido, la obra de Jean-Yves Bosseur (1998) intenta ir más allá de los simples paralelismos, estableciendo una clasificación de los elementos básicos con el fin de desarrollar las equivalencias estructurales que predominan en la primera mitad del siglo XX. Conceptos como línea, punto, plano, color, ritmo, polifonía, equilibrio, disonancia, son desarrollados por los más importantes pintores y músicos: Wassily Kandinsky, Arnold Schönberg, Henri Matisse, Piet Mondrian, Joseph Matthias Hauer, Franz Kupka, Robert Delaunay, etc. En el periodo que precede a la Segunda Guerra Mundial se observa un pensamiento homogéneo que reconoce las raíces comunes a las diferentes disciplinas artísticas, pero también su especificidad. Esta riqueza conceptual puede nutrir las clases de educación artística escolar, siempre que sepamos canalizarla a través de recursos didácticos. Afortunadamente, los escritos de muchos de estos autores tienen una finalidad didáctica –como por ejemplo los cursos para la Bauhaus de Paul Klee (1921-1922)– lo que puede servirnos como guía en nuestras programaciones. Podemos afirmar con rotundidad que este periodo artístico ocupa un lugar privilegiado en nuestro proyecto de educación artística global.

Si bien la transposición didáctica de los conceptos anteriormente descritos no presenta dificultades, la práctica artística generada en la segunda mitad del siglo XX complica mucho este proceso. Podemos afirmar que Marcel Duchamp es el verdadero artífice de este cambio de pensamiento. Su trabajo se sitúa más allá de las fronteras entre lo pictórico y lo musical, entre lo espacial y lo temporal, en una zona intermedia que podríamos llamar, como sugiere el compositor Morton Feldman (Villars, 2006), “entre categorías”. Para Duchamp, el centro de la obra de arte no es la esencia sino el acontecimiento –en cuanto a nuestro trabajo ¿no persigue acaso la ‘nueva pedagogía’ el acontecimiento y la acción como fuente de conocimiento?– Sus “*ready-made*” elevan a categoría artística los más variados objetos cotidianos, muchos de los cuales pueden ser a la vez observados y escuchados (como *A bruit secret*, *Sculpture sonore* o los dos *Erratum*). Todo este cambio estético no influencia únicamente las interacciones artísticas sino además la concepción misma de música, como declara Luciano Berio “hoy la música es todo lo que se escucha con la intención de escuchar música” (Citado por Castanet, 2005: 70).

A partir de la década de 1950 es la obra de John Cage –sin duda influida por la de Duchamp– la que da otra vuelta de tuerca a las relaciones interartísticas con la creación del primer *happening*. Como señala Johanne Rivest (2003:478) “el *happening* propone la apertura de los dominios artísticos propiamente dichos, aliando lo sonoro (palabra y música), lo visual, lo táctil o los olores, en definitiva, toda la gama de sensaciones disponibles”. Esta nueva forma de concebir el arte sobrepasa tanto las relaciones artísticas habituales como el tradicional papel pasivo del espectador. Encontramos aquí la idea de arte vivo que dará lugar a una serie de manifestaciones –Intermedia, Zaj (en España), Performance, Action Painting...– que podemos reagrupar bajo el nombre de *art action* (Martel, 2001) y que persigue la interacción con el público y una “interpenetración efectiva” de los diversos modos de actividad enfrentados (Bosseur, 1998: 239). En la obra de Cage, la tríada arte-acción-vida aparece desde el primer momento, llegando a afirmar que el

happening "es capaz de trasladar este fenómeno [el arte] a la vida. Siendo éste el valor principal de la experiencia" (Bosseur, 1993: 140). El arte ligado a la vida, este es el concepto más importante para nosotros, ya que si la nueva pedagogía busca también una integración de la educación en la vida del niño, la educación artística puede asimilar, a su vez, los dos enunciados.

Paralelamente a estas expresiones artísticas, se desarrollan una multiplicidad de propuestas caracterizadas por la interferencia de diversos dominios y fundadas en el carácter pluridisciplinar de sus autores. En esta época, muchos artistas plásticos han incluido música en sus producciones, como es el caso de Jean Dubuffet, que ha estado influido por el jazz y que experimenta con sonidos de la vida cotidiana, o Tom Phillips, el cual elabora con obras que son a la vez planchas gráficas y partituras –no podemos dejar de hacer referencia aquí a la potencialidad educativa de la notación musical como expresión gráfica–.

Por otra parte, esta eclosión de lo pluridisciplinar ha generado conceptos más sólidos, como por ejemplo el de 'escultura sonora', gracias a los trabajos de Earle Brown, Harry Partch o Jean Tinguely, entre otros, en una búsqueda de la relación del volumen y del material con lo sonoro –una aplicación en el aula puede llevarnos a establecer las propiedades sonoras de los objetos cotidianos–. Estas primeras experiencias, que se prestan a una fácil transposición didáctica, fueron evolucionando hasta llegar a generar obras muy complejas, como las de Peter Vogel, en las que se genera sonido por medio de transistores y de células fotoeléctricas, o donde la presencia del público influye en el resultado artístico.

Es precisamente la revolución tecnológica la que dará lugar a las últimas tendencias artísticas que persiguen estos efectos polisensoriales. Los nuevos soportes técnicos –fotografía, video, cine, ordenador e internet– son herramientas y vehículo de las nuevas creaciones. De aquí en adelante, la enorme variedad y complejidad de las manifestaciones artísticas ligadas a las nuevas tecnologías –desde el *video art* de Nam June Paik al *net art* de Mark Napier, pasando por la obra de Andy Warhol o la de Bruce Nauman– dificulta su análisis y, en consecuencia, el poco tiempo que nos separa de esta última etapa del arte hace que su transposición didáctica a nivel escolar sea una tarea demasiado ardua. Sin embargo, este 'alejamiento' por proximidad no afecta al arte ligado a los *mass media* como la música en la publicidad o el videoclip –podemos llamarlo 'arte popular'– el cual está muy presente en la vida de los niños y de los adolescentes. Estas nuevas expresiones artísticas, al estar cerca del interés del alumno, permiten trabajar de una forma muy dinámica las relaciones interartísticas: elaboración de una música para un *spot* publicitario, análisis de un videoclip, sustituir la música de una escena fílmica por otra con características similares, etc.

4. Hacia una aplicación en el medio escolar

El panorama que acabamos de describir perseguía dos objetivos: por un lado, tomar conciencia de la diversidad de tratamientos que ha tenido este tema a lo largo de la historia; por otro lado, ver que este tipo de manifestaciones artísticas son susceptibles de una aplicación didáctica. De esta forma, podemos afirmar que, para desarrollar en el alumno una visión completa del arte occidental, es necesario tratar las interacciones artísticas que han aparecido a lo largo de la historia, lo cual nos ayudará también a cohesionar el área, considerando el arte como globalidad.

Ahora bien, ante la enorme cantidad de manifestaciones que se pueden tratar, falta resolver el problema de la transposición didáctica, es decir, qué contenidos vamos a enseñar y cómo. Nuestra postura

es que se debe establecer una tipología clara de los principales conceptos –a poder ser, aquellos que mejor encajen en nuestro proyecto de desarrollo de las competencias básicas– ayudando a estructurar la visión que tiene el alumno de nuestro pasado y presente cultural. Son muchos las personas que ya están trabajando en esta línea, como Gutiérrez Cordero y Díaz Alcaide en la Universidad de Sevilla. Sin embargo, el problema principal reside en que la globalización de esta área se tome como excusa para unificar las dos materias que la conforman. Para aquellos que se muestren escépticos ante esta afirmación, recomendamos que se comparen los objetivos de área de la LOGSE⁴ de 1990 y de la LOE⁵ de 2006; observarán la reducción de aquellos específicamente musicales (sobre todo en lo relativo a la notación musical) y la mezcla de conceptos artísticos, intentando crear una visión unificada del arte, la cual, paradójicamente, ni siquiera cita el tema tratado aquí: las interacciones artísticas –que como Souriau defiende, están fundamentadas en la independencia de cada disciplina–. Además, esta lenta unificación de las materias artísticas y su reducción en el conjunto del currículum escolar es una tendencia de orden mundial como muestran varios autores (Dillon, 2006; Maestracci, 2006).

Como conclusión, mantenemos que una educación artística con carácter integrador es posible y deseable, pero su desarrollo en el plano escolar siempre debe estar fundado sobre la especificidad de cada arte. Dado que actualmente no existe ni una tipología generalizada ni una jerarquización de los conceptos a trabajar, es muy difícil conseguir una didáctica eficaz. Como hemos visto, esta tarea es compleja, pero los primeros pasos ya han sido dados.

Bibliografía

- BERTRAND, Yves. y VALLOIS, Paul (1992) *École et Société*, Ottawa, Éditions Agence d'Arc.
- BOSSEUR, Jean-Yves (1993), *John Cage*, Paris, Ed. Minerve.
- BOSSEUR, Jean-Yves (1998), *Musique et arts plastiques. Interactions au XXe siècle*, Paris, Ed. Minerve.
- BOURDIEU, Pierre. y DARBEL, Alain (1969) *L'amour de l'art*, Paris, Editions de Minuit.
- CHEVALLARD, Yves (1991) *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée Sauvage Editions, (versión revisada y aumentada de la primera edición de 1985).
- CASTANET, Pierre Albert (2005) « De la sonodoulie ». In JIMENEZ, Marc (dir.) *L'artiste*, Paris, Klincksieck, pp. 65-84.
- DENIZEAU, Gérard (2004) *Musique et arts visuels*, Paris, Ed. Honoré Champion.
- DILLON, Sam (2006) "Schools cut back subjects to push reading and math", *New York Times*, 26 de marzo.
- HARGREAVES, David (1995) "Développement du sens artistique et musical". In
- DELIEGE, Irène y SLOBODA John, *Naissance et développement du sens musical*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 169-287.
- KLEE, Paul (2004) *Paul Klee. Cour du Bauhaus. Weimar 1921-1922*, Paris, Ed. Hazan.
- LAUXEROIS, Jean y SZENDY, Peter (Ed.) (1997), *De la différence des arts*, Paris, L'Harmattan.
- MAESTRACCI, Vincent. (coord.) *L'Education Artistique, Revue Internationale d'Education*, Sèvres, N° 42, septembre 2006.
- MARTEL, Richard (dir.) (2001) *Art Action. 1958-1998*, Québec, Éditions Intervention.

⁴ La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 fue la primera ley española que estableció la educación musical como obligatoria.

⁵ La Ley Orgánica de Educación de 2006 tiene vigencia actualmente.

- PARSONS, Michael (1992) « Cognition as Interpretation in Art Education », *The arts, education, and aesthetic knowing*, Chicago, Ed. by The National Society for the Study of Education, p. 70- 91.
- PLUMMERIDGE, Charles (2001) « Music and combined arts ». In Philpott, Chris y Plummeridge, Charles. (Eds.), *Issues in music teaching*, London, Routledge Falmer, p. 131-141.
- RIVEST, Johanne (2003), «Aléa – happening – improvisation – oeuvre ouverte». In Nattiez Jean- Jacques (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIe Siècle. I Musiques du XXe Siècle*, Paris, Actes Sud / Cité de la Musique, pp. 474 – 483.
- SOURIAU, Etienne (1947) *La correspondance des arts. Eléments d'esthétique comparée*, Paris, Flammarion.
- VILLARS, Chris (2006) *Morton Feldman Says: Selected Interviews and Lectures 1964-1987*, London, Hyphen Press.
- WILLIAMS, Robert (1961) *The long revolution*, London, Chatto and Windus.