

LA PINTURA DE ALFONSO COSTA O LOS OTROS LENGUAJES EN EDUCACIÓN

Miguel Anxo Santos Rego*
María do Mar Lorenzo Moledo*
Antonio Rodríguez Martínez*
Universidade de Santiago de Compostela

The difference between the esthetic and the intellectual is thus one of the place where emphasis falls in the constant rhythm that marks the interaction of the live creature with his surroundings

(J. Dewey: *Art as Experience*)

RESUMEN

Lo que este artículo pretende es poner de manifiesto la relevancia formativa de otros lenguajes en educación. Tomamos como ejemplo el caso de la pintura y lo examinamos a la luz de la obra de un artista gallego, Alfonso Costa. Con tal fijación pictórica, expresamos la posibilidad de desarrollar las grandes dimensiones de la educación humana (cognitiva, afectiva, ética, social, etc.), junto a la vinculación entre lenguajes que sirven a la mejor comprensión del mundo por cada sujeto.

Palabras clave: Educación, Pintura, Otros Lenguajes, Arte, Currículo, Alfonso Costa.

ABSTRACT

What this article seeks is to show the formative relevance of other languages in education. We take as example the case of the painting and we examine it by the light of the work of a Galician artist, Alfonso Costa. With such a pictorial fixation, we express the possibility to develop the big dimensions of the human education (cognitive, affective, ethics, social, etc.), next to the linking among languages that serve to the best understanding in the world for each person.

Key words: Education, Painting, Other Languages, Art, Curriculum, Alfonso Costa.

La pintura como lenguaje que abre pistas al conocimiento educativo

Todos aceptamos hoy que el proceso educativo, además de subsumir anhelos éticos en la formación de los individuos, difícilmente se puede entender al margen de un afán estético en su dinámica constructiva. ¿Por qué? Sencillamente, la educación es siempre proyecto y lucha por mejorar, es avance y optimización. Y de ese modo, la acción educativa es innovadora, toda vez que contribuye a flexibilizar la mirada sobre el mundo, el que es dado y el que es imaginado.

Así pues, al hablar de estética, al intentar desgranar su polisémico alcance semántico, incluidas sus acepciones pragmático-funcionales en el terreno de la comunicación, buscamos de

* Dpto. de Didáctica e Organización Escolar

alguna manera una cierta recompensa epistémica. Puede que por esto mismo la buena pintura, que es silente pero expresivo lenguaje, con aspiración de universalidad desde raíces profundas, sea tal por llegar precisamente a fortalecer la idea de recompensa estética, irredenta fruición asociada a determinados recorridos en la percepción de la realidad, sobre todo cuando se ha logrado condicionar la búsqueda de variadas lecturas representacionales.

La visión de un cuadro, de unas formas articuladas y entreveradas según un guión holísticamente proyectado (la verdadera obra de arte requiere la captación del todo con sus matices precisos/preciosos), es dar oportunidad de re-crear y re-interpretar, de apoyar la búsqueda de nuevos sentidos, sin dejarse llevar por los canónicos referentes que tiene hipostasiado la enseñanza del arte en las escuelas. Es el periclitado nominalismo categorial de estilos, corrientes y caracterización mínima para un proceso de aprendizaje superficial que deja al alumno a las puertas de su propia experiencia, de sus posibilidades como ser capaz de crear o de hacer algo novedoso, al margen de la vía elegida para la exploración imaginativa en un campo o ámbito de actividad artística.

Nuestro conocimiento de la pintura es, a la vez, genérico y situado. El primero se disuelve en la misma experiencia (académica) que nos ha mostrado la tradición o las tradiciones en cuanto a enfoques, estilos y conspicuas representaciones en la historia del arte pictórico. El segundo, que es el que aquí interesa, se resuelve en términos de cercanía y, como diría Polanyi, de *personal knowledge*, situándonos más allá de la cognición, a saber, en el lado afectivo de un acto que anima el ritmo de la interacción, modulando el cruce de miradas y de perspectivas en torno a lo real o lo ideal, lo visualizable o lo imaginable, lo ínfimo o lo sublime.

Es el lenguaje emocional, por lo tanto, el que interesa también al educador si desea contribuir al cambio de un currículo ciego, hoy por hoy, a las posibilidades del arte en el desarrollo infanto-juvenil. Llegar a las artes, como fuente de descubrimiento personal y de potenciación de la humanidad de los individuos, significa descubrir, modelar el gusto, interesar y despertar la atención (Bosch, 1998). La capacidad de observar y experimentar lo cualitativo, de establecer matices en la representación, tiene que incorporarse a lo que se espera de un proceso de aprendizaje bien armado en sus componentes estructurales y socio-evolutivos.

Y ya que hablamos de “representación”, no olvidemos que enseñar es representar pero también que en el proceso educativo es improbable llegar a representaciones certeras de la realidad. Además, el mismo concepto de representación puede conducir a ilusiones peligrosas. Así lo expresan Efland, Freedman y Stuhr (2003) debido a su potencial significado de dominio. Más que dominar, el hombre crea conocimiento y este cambia continuamente de forma y significado. Cuando alguien representa, dicen los referidos autores, sugiere que existe una relación isomórfica entre aquello que es representado y la representación misma. Sin embargo, esa relación es arbitraria porque por su lógica interna el acto de representación borra o agrega necesariamente algo a lo representado. Las representaciones son siempre reducciones o distorsiones de ideas o acontecimientos que de un modo u otro intentan alterar el significado de lo representado.

Una aproximación al valor pedagógico del arte en educación

Arte y enseñanza son fusionables a condición de evitar la tentación reduccionista en el análisis de su adecuada proyección educativa. Nos guste o no, en la pedagogía subyace un componente no racionalizable, poco tangible, de corte idiosincrático. Un científico de la pedagogía

se hace, pero esto mismo no siempre es predecible de un buen enseñante en general o del arte en particular.

Nos tememos que aprenderemos tarde lo dicho por Elliot Eissner, esto es, la necesidad del lenguaje poético para hacer vívido un desempeño, o que la sugerencia y la alusión pueden revelar más que la lisa y llana afirmación fáctica. Si queremos dar intensidad a las particularidades de la vida hemos de contar con el arte; además, atender a la sensibilidad en el proceso educativo no es, de ninguna manera, primar la ornamentación en la dinámica formativa. Es, sencillamente, otorgar coherencia esencial a la educación de los humanos.

Podemos aceptar que hablar de arte implica, antes o después, referentes estéticos identificativos de aquello que se desea realzar a través de una o varias manifestaciones. Del mismo modo, en una perspectiva motivacional, el ansia de expresión artística -pensemos en los escalones de la conocida pirámide de Abraham Maslow- se ubicaría en lo más alto de una estructura jerárquica, en la cúspide de una pirámide de necesidades que exige el cumplimiento y satisfacción de las anteriores (de supervivencia, sociales, autoestima,...).

Con el culmen estético, nos anuncia pletórico Quintana (1993), se cerraría, por así decirlo, el círculo virtuoso de la vida, del goce y la realización posibles entre mortales. Crear belleza, se tiene dicho, es acertar con un punto de eternidad. Sin el arte no seríamos plenamente humanos, ni tendríamos asegurada la exquisita proyección de lo que tal condición arrastra en el tiempo.

De ahí, tal vez, dada su asociación con ese nivel álgido de realización humana, el arte se haya visto como lujo burgués, producto de unas relaciones de clase que consolidan una visión del mundo al tiempo que privilegian una estética del poder entroncada con la asimetría cultural que favorece. Desde luego, no hace falta enfatizar nuestro profundo escepticismo acerca de tal punto de vista. Entre otras cosas, porque el arte es connatural a la expresión de humanidad, va unido a la creación de sentido que ansiamos desde la primera infancia (otra cosa es la lectura filosófica y la desmesura interpretativa, ilustrada, moderna, postestructuralista, o lo que cada uno desee agregar).

En este sentido, lo que ocurre actualmente en el mundo de las artes es que, en vez de hablar de educación artística, se está tendiendo hacia una nueva propuesta que surge al calor de los movimientos postmodernos (interculturalidad, feminismo, ecología...) y de la sociedad de la información. Nos estamos refiriendo a la cultura visual, que implica una suerte de centración en cualquier tipo de artefacto que cumpla dos condiciones: ser prioritariamente visual y que sea constitutivo de actitudes, valores y creencias. Pero además, esas imágenes y artefactos -por ejemplo, el mobiliario urbano- tienen que ser interpretados y comprendidos en sus contextos históricos, sociales y políticos. Por lo tanto, el interés se centra, no tanto en el mismo artefacto como en su condición de mediadores de valores culturales (Marín Viadel, 2002).

Desde Platón se ha defendido la jerarquía del conocimiento pero en esa escalera hacia la sabiduría, tardío ha sido el reconocimiento del arte como vía de experiencia formativa, susceptible de mostrar las mejores correlaciones con edificantes facetas del crecimiento individual y colectivo. Estética y conocimiento han evidenciado una contradicción perceptiva en el seno de nuestra cultura, con magros beneficios prácticos.

Como ahora bien sabemos, la realidad, y la educación como parte de ella, es susceptible de ser conocida de diversas formas. Entre las que se pueden denominar formas del conocimiento están la racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, la racionalidad teológica y la

racionalidad literaria y artística. Cada una de ellas tiene un criterio de conocimiento diferente y unos conceptos distintivos. Es claro, por lo tanto, que se puede tratar de explicar la realidad a través de cada una de esas racionalidades.

Lo que ocurre es que en la educación y, más concretamente, en la escuela, estas racionalidades no tienen el mismo peso, ni tienen, dicho sea de paso, por qué tenerlo. Así, hoy, en nuestras aulas, la racionalidad que más se usa y desarrolla es la científico-tecnológica, tanto para la adquisición de conocimientos como para explicar la realidad, seguida de la práctica, que también es utilizada para explicar ciertos conocimientos y como base de determinados métodos de estudio.

Sin embargo, es la racionalidad artística y literaria, desde la cual se entiende la pintura, la escultura o la literatura, la que menos se está desarrollando en el ámbito escolar. En este sentido, podemos entender que los primeros años de escolarización definen la excepción, puesto que en el proceso educativo de los más pequeños se hace uso de un lenguaje pictórico al no dominar, y aún desconocer, el lenguaje escrito. Lo que queremos decir es que una cosa es enseñar, por ejemplo las técnicas de la pintura o incluso actitudes estéticas, y otra bien diferente es que las personas sean capaces de explicar la realidad que les rodea a través de la racionalidad artística.

El arte pictórico, un eslabón ausente en el currículo escolar

Entendemos que uno de los aspectos que todavía no se desarrollan en toda su plenitud en las escuelas son las destrezas, habilidades y actitudes vinculadas a la racionalidad artístico-literaria; es decir, no se contempla el aprendizaje y uso del lenguaje artístico-literario, tanto en su dimensión comprensiva como manifiestamente expresiva.

Afortunadamente, hace bastante tiempo que se clama por un currículo escolar digno de su mismo nombre, esto es, una selecta configuración de saberes y disposiciones para la mejor dinámica cultural al servicio de las potencialidades humanas. Y ahí está el arte por derecho propio, con su carácter contextual y universal, auspiciando una permanente ebullición de formas (recordemos los frutos de ese gran laboratorio creado por nuestro Luís Seoane), de modos de expresión que la educación debe aprovechar para el logro de sujetos más competentes, en la medida que avanzamos hacia una mayor alfabetización estética.

Las artes enriquecen cualquier plan de estudios consiguiendo la interconexión entre todas las formas de conocimiento (Caja, 2001). Sin educación del arte no puede haber educación comprensiva y profunda, ni exploración emocional e intuitiva. Habrá, pues, sensación de carencia, de *incompletitud*. Que hemos de aprovechar allí donde se exprese para convertirla en núcleo crítico de concienciación acerca de lo mucho que falta por hacer al respecto en la formación, no sólo inicial, sino permanente, o en servicio, del profesorado.

La educación es la que posibilita el desarrollo estético del individuo que, a semejanza del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, evoluciona desde una primera fase dominada por el deleite intuitivo ante la pintura hasta la quinta y última en la que se es capaz de juzgar los conceptos y los valores con los que la tradición construye los significados de las obras de arte (Parsons, 2002).

Pero es claro que la vía curricular supone tomar decisiones acerca del conjunto de habilidades que deseamos con-formar en nuestros niños y jóvenes. Integrando las artes en el curriculum, dice Hotvedt (2001), 'he visto a alumnos en situación de riesgo social dominar conceptos que creía más allá de sus aptitudes' Es un hecho que el impacto de la buena enseñanza del arte tiene algo que

ver con la conjunción de movimiento y emoción en los niños, ya que ambos son elementos que favorecen el aprendizaje a través de las buenas conexiones cerebrales que propulsan (ver Barbosa, 2002).

En tal sentido, lo verdaderamente grave es que la no atención a la dimensión estética en el curriculum escolar significa omitir la posibilidad de cultivar las sensibilidades, de no procurar las intersecciones que unen arte y vida mediante el recurso a la experiencia renovada por la formación y el aprendizaje en libertad. Al decir de Williams (2003), dando cuenta de una edificante innovación, el llamado *Center for Creative Communities*, la creatividad artística (de)pende del trenzado colaborativo de los hilos que unen cultura y comunidad. Hay que volver a pensar el arte en la escuela como oportunidad de innovación inclusiva, susceptible de impulsar la creación de redes efectivas que garanticen cohesión, aprendizaje y ciudadanía crítica en un mundo donde manda la incertidumbre y la complejidad.

Lo que decimos, con la ayuda de lecturas y análisis de otros significativos, puede subsumir todo el interés que arrastra la línea divisoria entre los aspectos estéticos y los crudamente instrumentales de las materias de estudio en los diferentes niveles de enseñanza. La falta de equidad en la comparación que cualquiera puede hacer recorta la libre creación, el examen crítico de las cosas, pues condiciona, más de lo que nos puede llegar a parecer, unas coordenadas un tanto fixistas del conocimiento y, lo que es peor, la sensación de que todo está suficientemente bien, anclado sobre bases inmutables.

Ello invita, emulando a una célebre autoridad en la materia (ver Eissner, 2002, sobre todo su ensayo “modos estéticos de conocer”) a recordar las mejores aportaciones de la estética a la educación. Aludimos a sus funciones referenciales y consumativas. Expliquémoslas con brevedad. Las primeras se cumplen cuando los alumnos adquieren la capacidad de leer las formas que transmiten las cualidades estéticas (la expresión artística no siempre admite el verbo pues abstrae de la vida aspectos que solo a veces permiten su nominación en palabras). Por su parte, la función consumativa brinda placer en la indagación misma ya que no son, precisamente, las tareas instrumentales las que colman el deseo de satisfacción de las personas a lo largo de su vida.

Con excesiva frecuencia, además, y no sin ayuda de los medios de comunicación, se ha transmitido una suerte de equiparación entre arte y turismo, a modo de materia consumible en un programa de educación para el ocio y el tiempo libre, una forma de pasatiempo, descuidando la interconexión del arte con la vida y el medio social (Panofsky, 1983), amén de lo mucho que puede aportar, por los significados que incorpora en los más dignos registros, a la comprensión, comunicación y, a la postre, educación intercultural (que no solo se hace en las aulas, ni mucho menos). Llamamos, pues, a la militancia activa que sirva para impedir, definitivamente, la estigmatización del arte como una disciplina ‘maría’, un ámbito curricular de segunda, amparando una función eminentemente recreológica antes que verdaderamente formativa.

Como puso de relieve Archer (1978), la creación e interpretación artísticas son medios al servicio de la acción¹, la creación y la vida de una cultura, y de ahí que entre las razones para el

¹ Lo decía uno de los grandes críticos de la cultura: “el texto, la obra de arte, la composición musical, no sólo exige comprensión, exige re-acción. Debemos actuar de nuevo, traducir a conducta la respuesta y la interpretación” (Steiner, 1998).

estudio de las artes quepa señalar, en lugar destacado, la comprensión cultural (buscando modos comunes de percibir, crear, valorar, comportarse, etc.). A través del arte pictórico no sólo se puede dar cauce a las típicas denuncias del racismo, la discriminación o la intolerancia en tiempos y espacios concretos, sino que es posible encontrar más oportunidades de trasladar esa demanda de atención a la calle, a la comunidad, a las instituciones que dicen haber tomado nota de los cambios sociales y culturales sobrevenidos (Chalmers, 2003). Arte y memoria, proporcionándonos una imagen concreta de aquello que ya fuimos o de lo que somos en este instante.

Pero no creemos que se deba mitificar el poder del arte (pictórico) como instrumento transformador, a menos que residencemos tal poder en el efecto redistribuidor de energía que puede beneficiar la evolución de un sujeto individual. Ahí es donde el rol del educador artístico es, normalmente, clave. La razón, no unívoca pero sí elocuente, tiene relación con el ánimo constante a expresar, y a expresarse, mediante imágenes personales, proyectando estados carenciales o simbolizando deseos y angustias.

El poder de la creación artística, si no es un buen conjuro, es, por lo menos, un buen antídoto. Son palabras de un ensayista portentoso (García-Sabell, 1999) para el que, incluso hay laberintos de los que sólo es posible salir a través del arte, por cuyo conducto nos ponemos en condiciones de superar radicales contradicciones. Es curioso que también Alfonso Costa², referente de este trabajo, se haya referido al arte como un antídoto “para curar la timidez y descubrir en nuestro yo esas parcelas ocultas, y sorprendernos con novedosas visiones” (Lorenzo Moledo y Santos Rego, 2004).

La pintura de Alfonso Costa o la ejemplificación de los nuevos lenguajes en educación

El arte pictórico es siempre una emoción para el que lo hace y para el que lo mira (Caja y González, 2001). Por eso necesita mancomunar visión, mano (la habilidad manual es decisiva) y discernimiento intuitivo (Caja, 2001; Caja y González, 2001).

La identificación de la pintura como una suerte de ‘otro lenguaje’ es, antes de nada, un recurso metafórico, un deseo de decir poco para significar mucho, amén de subrayar, de pasada, la siempre limitada accesibilidad racional al objeto de estudio. En el mejor de los casos, el lenguaje puede proclamar una vaga idea de una obra de arte visual. Por ello no deja de ser cierto que, como modo de describir el arte, el lenguaje es bastante imperfecto (Saranson, 2002). Tal vez sea que la pintura, siendo lenguaje artístico, es intraducible, incapaz de decir, salvo por alusión y omisión. Es lo que gustaba decir Octavio Paz (en su *Corriente Alterna*) refiriéndose incluso a la pintura como lenguaje que se basta a sí mismo.

Sin embargo, admitiendo que la pintura puede devenir, efectivamente, en otro lenguaje, incorpora también un rasgo de bondad pedagógica. De hecho, ya se anuncia en no pocos de los

² Alfonso Costa Beiro es uno de los más destacados representantes del arte pictórico actual en Galicia. Nació en Noia-A Coruña en 1943. Reside en Camboño (Lousame) aunque también cuenta con estudio en Barcelona. Ha recibido importantes Premios (Ciudad de Barcelona de Grabado, Ciudad de Palma, IX Bial Internacional del Deporte en las Bellas Artes, etc.).

estudios consultados para este texto, cuando se habla del arte como fusión de inspiración e inversión de energía (cfr. Martínez y Romañá, 2003). Pintar es laborioso, trabajoso, es dar forma a una idea, de contenido resistente, que implica tolerancia a la frustración, pero también esperanza de gratificación espiritual, estética. El mismo acto de pintar es una pulsión creadora que requiere de esfuerzo y tesón, también de guía a partir de una adecuada gestión del propio entendimiento o aún de los flecos oníricos que, como buen depósito eidético, revitalizan de cuando en vez el asombro en la mirada.

No extraña, pues, que para Costa pintar sea, usando sus propias palabras, vivir otra existencia, descubrir otros mundos. La mayoría de las veces, apunta, el subconsciente se adueña de una parte de nuestro ser y nos inculca extrañas fórmulas que debemos descifrar (ver Lorenzo Moledo y Santos Rego, 2004).

La pintura se hace lenguaje educativo en dos fases superpuestas e imbricadas por su efecto en quien mira y se asombra por lo evocativo que pueda parecerle aquello que se expresa en un lienzo. La primera de esas fases no abarca otra cosa que la captación visual del objeto representado para, de manera in-mediatamente marcar pautas, nunca fijas e inmutables, de comprensión relacional, o de simple fruición estética hacia la disposición de formas y trazos que condicionan una percepción holística, sobre la que ha de girar, posteriormente, una suerte de ideación personal y su correspondiente expresión discursiva en la esfera de la comunicación ordinaria o común.

Con Alfonso Costa entendemos, *face-to-face*, seducidos por un ingenio arquetípico, que la pintura es lenguaje sin lenguaje, mirada desnuda de razones, visión sin jerga pre-textual, una metafísica, como diría García-Sabell (1999), sin palabras, objetiva y concreta. Por más que sea posible, y hasta necesario, compartir lectura sobre las complejas y sutiles cualidades de aquello que la mente proyecta en un lienzo. Otra cosa es que la militancia artística o la interpretación adscripcionista haga aconsejable un discurso formalizado sobre las artes plásticas (impresionismo, surrealismo, cubismo,...). Es el discurso académico, cuya funcionalidad instructiva no agota, ni mucho menos, el caudal de matices o la superposición de puntos de vista, todos legítimos a poco que dilatemos o flexibilicemos el canon (pre-establecido) de una corriente principal en la que todos nos acomodamos.

Una valoración de la obra y del artista lo aleja estrictamente de cualquier particular referencia. En Costa está el surrealismo realista de un Dado, el nuevo realismo de un Yves Klein, el sentido expresionista de un Dubuffet o la proclividad a extrañas visiones de un Tanguy (García Iglesias, 1990).

Pero, sobre todo, está un pintor con oficio e imaginación fantástica, resistente a cualquier encasillamiento formal (para unos realista, surrealista según otros, barroco en el juicio de terceros,...) que fabula desde el sueño y que, al igual que el primero de los fabuladores gallegos (Álvaro Cunqueiro), nos seduce a base de imágenes que inducen al relato mágico. Somos como las plantas, decía en una reciente entrevista (Lorenzo Moledo y Santos Rego, 2004) pues necesitamos una poderosa raíz para adentrarnos en la tierra y absorber todo lo que nos rodea en nuestra vida cotidiana; pero también necesitamos alejarnos de este mundo plagado de estrés y ruido, y volar para viajar por otras dimensiones, adentrarnos en el imperio de lo absurdo y maravillarnos de nuestra imagen agigantada, o mirarnos en el espejo de los sueños como un ángel que con sus alas plateadas abarca el espacio celeste.

Viendo sus cuadros, muestrario de la gradación de dificultad que acompaña la realización de cada uno, comprendemos poco a poco la dialéctica de un proceso en el que es posible percibir una lucha, a veces sin cuartel, entre color, forma, composición, tamaño y contenido. Al final, será el ojo que informa la mirada de un sujeto el que pondrá las cosas en su sitio, cerrando el círculo de una representación comprensiva que se va modulando con los tiempos de la visión.

En su pintura queda patente el interés del artista por las más intensas preocupaciones humanas y sociales. Su obra pretende ser una reflexión dolorosa de la realidad circundante en la que el ser humano se debate sujeto por ataduras invisibles, o por propias, y ajenos impulsos sobre los que no ejerce dominio. No importa que ésta sea la condición humana; lo amargo de ella, lo que tiene de sufrimiento inalienable, es lo que la pintura expresa como rebeldía desolada y también como búsqueda de una libertad mítica en la que sean capaces de subsistir las esencias preciosas de la vida (García Iglesias, 1990).

Su obra no puede entenderse al margen de dos escenarios o dos tradiciones que configuran la experiencia vital del artista. La presencia de la cultura mediterránea catalana, al tiempo clásica y de una proyección fundamentalmente europea; y la atlántica cultura gallega, valoradora de lo mágico, buscadora de las raíces autóctonas, atisbadora de una contemporaneidad que reconoce en sí misma y que contrasta con la que se expresa al otro lado del mar.

Hablando en términos particularmente apropiados para la educación, Alfonso Costa conecta con una gran tradición en la historia del arte pictórico, cual es la de fijar pautas de acción sociocultural a propósito del arte infantil. Al igual que Frank Cizek en la Viena de antaño, Costa ve arte en el arte infantil, y por eso su vocación de trabajo y de implicación didáctica con los niños, poniendo en práctica métodos y estrategias que enriquecen, amén de estimular, la expresividad³ de niñas y niños con los que interacciona, lúdicamente, a través del grabado en el Liceo de Noia (A Coruña). Y son ya más de trescientos los alumnos de enseñanza primaria que han pasado por esta edificante escuela de verano.

A lo que aspira el maestro no es, simplemente, a que sus alumnos aprendan a dibujar, sino a que espoleen su capacidad de expresión artística. Estaríamos, pues, ante un requerimiento basal: lograr un desarrollo sostenido de la capacidad de juzgar la forma, el tono y el color desde muy temprano. Lo importante será ayudar a que la pintura tienda puentes con otros lenguajes distintos, favoreciendo la disposición cognitiva de analogías (como gran resorte que son de la imaginación) y sus consiguientes beneficios en el aprendizaje de los alumnos.

Enseñar a valorar el arte es tanto como pretender despejar, depurar la mente de prejuicios, de generalizaciones sin contenido, de cánones ortodoxamente situados en la órbita de la enseñanza como si fuera posible la disposición serialista de líneas, colores, formas y texturas, o como si la proporción estuviese calculada ya por quienes establecen lo que es correcto o incorrecto.

³ La expresividad es uno de los tres modos de representación identificados por Eissner (1982) (los otros dos son el mimético y el convencional). *Expresivo* quiere decir que en lo representado no importan tanto los rasgos superficiales de objeto o evento como su estructura profunda o, en otras palabras, su carácter expresivo. El modo de representar esas cualidades expresivas es, precisamente, lo que corresponde crear al artista. En esto no hay fórmulas codificadas.

Cuando menos, es arriesgado encorsetar o formalizar demasiado la expresión artística en una sociedad abierta, culturalmente plural, y más cuando sabemos de la facilidad con que se unen poder y representación artística. La cuestión, al final, es si hay arte a secas o buen arte en el sesgado sentido que siempre ha ido adquiriendo por avatares y circunstancias históricas de signo diverso. De ahí que un currículo de educación artística ha de considerar el etnocentrismo como variable a tener presente en el proceso de aprendizaje del alumno. Lo difícil será el equilibrio entre una estética formalista y otra referencia cultural capaz de proyectar los mejores valores de una comunidad.

En resumen, lo que para nosotros representa la obra pictórica de Alfonso Costa es un consolidado ejemplo de cómo desarrollar -arte por medio- todas las dimensiones del hombre, la intelectual, la afectiva, la psicomotora, la ética, la social, la política, etc., y todos los lenguajes que le sirvan para comprender y ser comprendido por sus otros.

Por más que en este trabajo nos hayamos referido a los lenguajes artístico y literario, ligados fundamentalmente a la dimensión afectiva, pero con conexiones muy fuertes e importantes al resto de las dimensiones, aún quedan muchas incógnitas por despejar respecto al modo en que el arte se hace lenguaje efectivo sin el que sería imposible expresar la fuerza de los sentimientos, las emociones, las inquietudes, los temores, las esperanzas o las expectativas, el impacto que, en definitiva, se ejercen mutuamente hombre y realidad. Gracias, Alfonso, por tu renovada lección de arte y pedagogía en Galicia. Y que siga por muchos años.

Referencias Bibliográficas

- ARCHER, B. (1978)** The arts in education, en Congreso Mundial de la *International Society for Education through art* (Proceedings), Holt, Rinehart and Winston, Sydney.
- BARBOSA, A.M. (2002)** Arte, educación y reconstrucción social, *Cuadernos de Pedagogía*, 312, 56- 58.
- BOSCH, E. (1998)** *El placer de mirar. El museo del visitante*, Actar, Barcelona.
- CAJA, J. (COORD.) (2001)** *La educación visual y plástica hoy*, Graó, Barcelona.
- CAJA, J. Y GONZÁLEZ, J.M. (2001)** Del desarrollo de la mirada en la apreciación del arte, *Aula*, 106, 6-8.
- CHALMERS, F.G. (2003)** *Arte, educación y diversidad cultural*, Paidós, Barcelona.
- DEWEY, J. (1934)** *Art as experience*, Minton Balch and Co., New York (traducción al castellano en FCE, México, 1949).
- EFLAND, A.D.; FREEDMAN, K. & STUHR, P. (2003)** *La educación en el arte posmoderno*, Paidós, Barcelona.
- EISSNER, E.W. (1982)** *Cognition and curriculum*, Longman, New York.
- EISSNER, E.W. (2002)** *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*, Amorrortu, Buenos Aires.
- GARCÍA IGLESIAS, J.M. (1990)** *Alfonso Costa*, Dubé, Barcelona.
- GARCÍA-SABELL, D. (1999)** *Paseata arredor da morte*, Galaxia, Vigo.
- HOTVEDT, R. (2001)** In the arts spotlight, *Educational Leadership*, 59, 2, 70-73.
- LORENZO MOLEDO, M. & SANTOS REGO, M.A. (2004)** Entrevista co pintor Alfonso Costa, *Revista Galega do Ensino* (en prensa).

- MARÍN VIADEL, R. (2002)** Todos los significados de todas las imágenes. De la plástica a la cultura visual y más allá, *Cuadernos de Pedagogía*, 312, 49-51.
- MARTÍNEZ, M. & ROMANÍA, T. (EDS.) (2003)** *Otros lenguajes en educación*, XXII SITE, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- PANOFSKY, E. (1983)** *El significado de las artes visuales*, Alianza, Madrid.
- PARSONS, M.J. (2002)** *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*, Paidós, Barcelona.
- QUINTANA, J.M. (1993)** *Pedagogía estética*, Dykinson, Madrid.
- SARANSON, S.B. (2002)** *La enseñanza como arte de representación*, Amorrortu, Buenos Aires.
- STEINER, G. (1998)** *Errata*, Siruela, Madrid.
- WILLIAMS, J. (2003)** Where the arts, education and society intersect, *Lifelong Learning in Europe*, 3, 2, 33-37.