



MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

TÍTULO: Dibujar en perspectiva para entender el arte de época moderna.

Subtítulo: Experiencia en el curso 2022-23.

AUTOR:

Argelich Gutiérrez, María Antonia
Universitat de Lleida
Facultat de Lletres
Departament de Geografia, Història i Història de l'Art
Pl. de Víctor Siurana N. 1
25003 Lleida España
mariaantonía.argelich@udl.cat

1. RESUMEN:

Para superar las dificultades de los estudiantes de Historia del Arte de época moderna en la comprensión de la perspectiva como método de representación de la realidad tridimensional en el plano bidimensional, se ha implementado una sesión práctica de dibujo del natural que, en su primera edición, ha resultado sorprendentemente exitosa.

2. ABSTRACT:

In order to overcome the difficulties of early modern art history students in understanding perspective as a method of representing three-dimensional reality on a two-dimensional plane, a practical drawing session from life has been implemented which, in its first edition, has been surprisingly successful.

3. PALABRAS CLAVE: 4-6

Perspectiva, Historia del Arte, Dibujo, Renacimiento, Época Moderna

4. KEYWORDS: 4-6

Perspective, History of Art, Drawing, Renaissance, Early Modern Period

5. DESARROLLO:

-Un tema-problemático en el estudio de la Historia del Arte:

En la Historia del Arte de época moderna ocupa un lugar fundamental el desarrollo de la llamada perspectiva artificial o geométrica. A partir de sus primeras aplicaciones por Brunelleschi (1377-1446) y Masaccio (1401-1428) y especialmente tras su formulación y



MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

publicación por Leon Battista Alberti (1404-1472), la posibilidad de sugerir la realidad tridimensional de manera unitaria y convincente en el plano bidimensional fue un reto siempre presente y cada vez dominado con mayor soltura y recursos por parte de los artistas, primero italianos pero, progresivamente, de toda Europa.

Por ello, para los estudiantes del primer curso de Historia del Arte que se aproximan por primera vez a la época moderna, resulta una competencia analítica básica la de saber reconocer, describir y valorar la habilidad de los artistas para utilizar la perspectiva. Apreciar sus efectos ilusorios, y su proceso de creación a partir de herramientas conceptuales y geométricas básicas como punto de fuga, línea del horizonte y líneas de fuga es indispensable para entender el sentido del arte de esta época. Con un breve vocabulario técnico recién adquirido, el estudiante debe ser capaz de identificar decisiones artísticas básicas como la altura a la que se situó el artífice al representar la escena y por lo tanto la altura desde la que esta debe idealmente ser observada, e intentar interpretar el sentido que aporta ese específico punto de vista al tema representado (véase en la **fig. 01**, un ejemplo del tipo de análisis que debe ser capaz de realizar un estudiante de este curso. Sandro Boticelli: *Anunciación*, 1490. *Una perspectiva central en la que el punto de fuga cae sobre el espacio exterior del que proviene el mensajero celestial, y coincide con la torre fortificada de la muralla; como observadores, somos situados por el pintor ligeramente por debajo de la protagonista*). Solo así, entendiendo estos primeros códigos geométrico-espaciales, podrá después el estudiante reconocer el progresivo avance del lenguaje artístico al incorporarse la perspectiva oblicua con varios puntos de fuga y, finalmente, entender incluso la invención de la fotografía o lo que significará abandonar ese andamiaje perceptivo en el arte de la contemporaneidad. En suma, comprender la ilusión científica que se apodera del arte a partir del Renacimiento es comprender el fundamento mismo de la mimesis artística (Kemp, 1992).

Sin embargo, los ejercicios de evaluación de tal destreza descriptiva en los estudiantes del primer curso de Historia del Arte evidencian una gran dificultad de comprensión de los conceptos básicos de la perspectiva. Independientemente de la cantidad y variedad de ejemplos señalados en clase, en los que se remarcan las líneas de fuga de las construcciones pictóricas –incluyendo animaciones que pretenden guiar la vista hacia la convergencia de estas en un punto (Argelich, 2018)–, los resultados de las evaluaciones suelen ser mayoritariamente decepcionantes. Los estudiantes difícilmente consiguen detectar por sí mismos la línea del horizonte de una escena pictórica renacentista y mucho menos de una escena barroca (véase en la **fig. 02**, un ejemplo de ejercicio mal realizado por un estudiante. Antonello da Messina: *San Sebastián*, h. 1478. No se saben ubicar las líneas de fuga ni la línea del horizonte, y se confunde el punto de fuga con puntos que llaman la atención dentro de la composición).

-Aprender a mirar

No es necesaria la consulta de bibliografía especializada para intuir el problema de base. El joven nativo digital (Prensky, 2010) que se inicia en el grado de Historia del Arte, debe aprender a mirar. Saber mirar, o dicho de otro modo, la alfabetización visual o *Visual literacy*



MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

(Elkins, 2008) es una habilidad fundamental en esta disciplina, que merece mayor popularidad y prestigio académico de la que, al menos en nuestra lengua, parece poseer.

Una de las maneras más efectivas de desarrollar dicha habilidad es el dibujo. Quien esto escribe ha experimentado en carnes propias –como sempiterna aficionada–, la diferencia entre la mirada distraída y descomprometida de la vida cotidiana y la atentísima y activa mirada indispensable para dibujar evocada por Paul Valéry, “Hay una tremenda diferencia entre ver una cosa sin el lápiz en tu mano y verla mientras la dibujas” (Rosand, 2002, p. 13), o por Henry Matisse, “Cuando me voy a comer un tomate, lo miro como todo el mundo. Pero si lo voy a dibujar, lo miro de otra forma” (Köder, 2019, p. 25) o, más intelectualmente, por Berger, “...dibujar es descubrir...” (2011, p. 7).

La utilidad del dibujo en el aprendizaje de las ciencias en general (Katz, 2017; Ainsworth, Prain y Tytler, 2011) y de la Historia del Arte, en particular (Qvarnström, 2019), está siendo revalorizada y parangonada a la de la lectura, escritura y expresión oral y, más aún, clasificada su utilidad de acuerdo a sus posibles propósitos (Ainworth, Prain y Tytler, 2011). Así, en la educación científica se distingue entre a) dibujo para reforzar el compromiso, b) dibujo para representar ideas científicas, c) dibujo para razonar, d) dibujo como estrategia de aprendizaje y e) dibujo para comunicar. Todas pueden ser igualmente relevantes en la educación histórico-artística pero en esta disciplina se hace relevante diferenciar también entre dibujo perceptual y no perceptual. Copiar una obra de arte para recordarla mejor es un uso perceptual del dibujo, mientras que el dibujo no perceptual consiste en hacer visualizable parte de un razonamiento que no necesariamente es visual en su origen (Qvarnström, 2019).

Hay que reconocer que, dentro de la materia histórico-artística, la perspectiva resulta un tema especialmente arduo, tanto por su intrínseco componente geométrico-matemático, como por lo confusas que suelen resultar sus explicaciones (Maynard, 1996). De allí que la enseñanza del método de Alberti –por muy auténtico testimonio histórico que sea de la primera formulación sencilla y accesible para los pintores del siglo XVI–, acabe resultando escasamente útil a fines de una auténtica comprensión de la espacialidad de las escenas pictóricas de época moderna para el estudiante de hoy.

-Aprender haciendo

Tanto por experiencia propia, como por un cierto sentido común que late bajo la filosofía de “aprender haciendo” formulada por Dewey (Reese, 2011; Ruiz, 2013), intuí que un camino más llano a la comprensión del fenómeno de la perspectiva debía emprenderse desde la propia experimentación personal de la necesidad de plasmar las tres dimensiones de la realidad en las dos dimensiones del papel. El ejercicio de situarse ante un verdadero tablero de ajedrez, o una caja, con el reto de dibujarlas de forma naturalista, revela de pronto al principiante cuán despojado de herramientas se encuentra y cuán útiles son estas a medida que comienza a aplicarlas.

La actividad de dibujo se desarrolló en su primera edición (noviembre de 2022, primer cuatrimestre del curso 2022-23) durante una única sesión de 4 horas, guiada por una artista y docente de artes plásticas, que ubicó a los estudiantes con papel y lápiz frente a un par de



MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

objetos geométricos. No se trataba de ejercicios de dibujo técnico, en los que se concibe la realidad tridimensional fragmentada en sus diversas proyecciones, sino de dibujo artístico realista, de modo que, tal como los artistas del Renacimiento, los estudiantes debían enfrentarse al problema artístico-técnico de sugerir la profundidad espacial de manera coherente (véase en la **fig. 03**, los estudiantes realizando uno de los ejercicios: el dibujo de un cubo tridimensional; en la **fig. 04**, uno de los resultados de este ejercicio en el que el punto de fuga quedaba fuera del formato del papel).

La docente guía ideó así tres ejercicios de dibujo en los que paulatinamente los estudiantes se entrenaron en percibir de manera práctica dos de los tópicos básicos de la perspectiva geométrica: el lugar desde el que observaban los objetos (el punto de mira) y la superficie pictórica como ventana sobre la cual se proyecta la realidad observada (la ventana de Alberti). Un procedimiento tan usual para los artistas dibujantes como es la verificación de los ángulos de los bordes de los objetos dibujados, con un palo o varilla que facilita su traslación idéntica al papel, fue experimentado por primera vez por los participantes, facilitándoles reconstruir lo observado con correcta verosimilitud (véase en la **fig. 05**, el ejercicio de dibujo de un tablero de ajedrez, en el momento en que los estudiantes miden el ángulo de inclinación de las líneas de fuga).

Nótese que aunque parece tratarse de dibujo perceptual, en el que aparentemente se está tratando de dibujar lo que se ve, para nuestros fines en la enseñanza histórico-artística se trata de un ejercicio de dibujo no perceptual, pues nuestro objetivo final no es la reproducción fidedigna de un cubo, sino la visualización de una serie de razonamientos: la convergencia de las líneas de fuga en un punto que define la línea del horizonte o altura del observador. La sesión de dibujo no es más que un paso intermedio entre las explicaciones teórico-históricas y la observación analítica e interpretativa de la obra artística de época moderna. Un paso intermedio, insistimos, en el que la acción de dibujar facilita la adquisición de ciertas nociones teóricas (geométricas) y ciertas capacidades perceptivas (visualización de la altura del observador y de las líneas de fuga) indispensables para interpretar la noción de espacialidad del arte de época moderna.

En este sentido, el uso que damos al dibujo coincide con la cuarta modalidad de la clasificación de Ainsworth, Prain y Tytler: dibujo como estrategia de aprendizaje; equivalente a dibujar lo que se ha entendido tras la lectura de un texto.

En coherencia con lo antes mencionado, los resultados del ejercicio de dibujo en sí no fueron evaluados. Antes y después de la experiencia de dibujo, las clases de Historia del Arte se desarrollaron del mismo modo que en cursos anteriores, y la evaluación consistió, como en cursos anteriores, en el análisis de la perspectiva de dos obras pictóricas: *El tránsito de la Virgen* de Andrea Mantegna (1462) y *El lavatorio* de Tintoretto (1549). Los resultados de la evaluación difirieron de cursos anteriores en cuanto a que todos los participantes fueron capaces de ubicar y trazar correctamente los puntos y líneas de fuga, la línea del horizonte, e interpretar coherentemente dichos datos.



MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

Los alentadores resultados nos animan a concluir con la necesidad de repetir la experiencia en cursos sucesivos para confirmar y sistematizar tanto la actividad de dibujo, –que consideramos extender a dos sesiones en lugar de una sola– como la medición de sus resultados a través de obras de mayor complejidad en la percepción del espacio, como son las de época barroca.

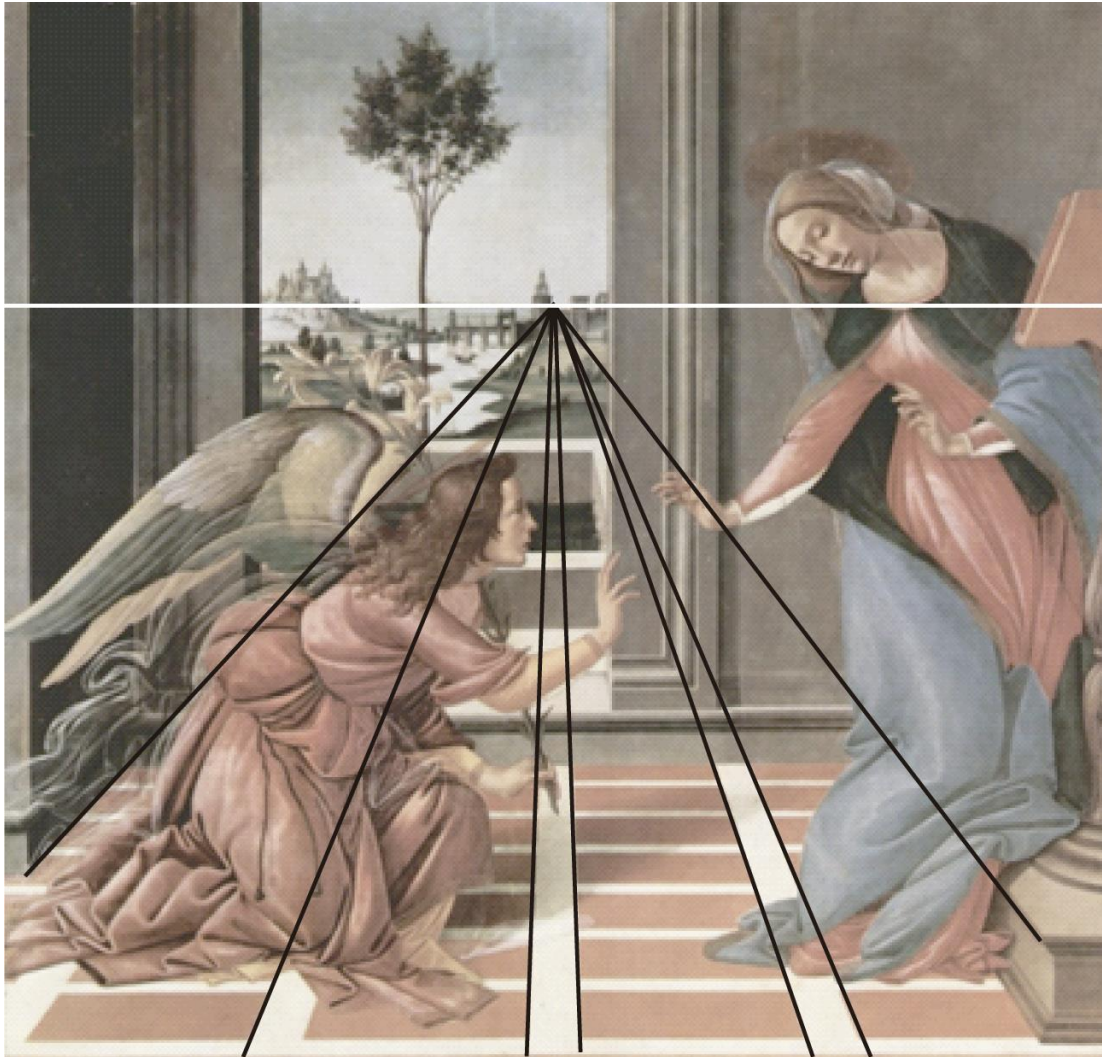
La implicación de los estudiantes –su disposición mental e incluso corporalmente activa–, nos anima a considerar la inclusión de alguna otra actividad de dibujo –perceptual o no– como herramienta de atención, inmersión y apropiación de una realidad artística para ellos en principio distante y ajena.

En todo caso la sesión de dibujo en perspectiva del natural es una actividad práctica inusual en el pensum del grado universitario de Historia del Arte que queremos destacar y recomendar por la factibilidad de su realización, y porque ejemplifica un ámbito concreto en el que el “aprender por experiencia, mediante la educación por acción” –(*learning by doing*) según lo formulara Dewey– marca la diferencia. Esta propuesta se incardina así en la tendencia a incorporar determinadas prácticas artísticas que puedan contribuir positivamente a la observación y análisis histórico-artísticos por ahora, lamentablemente, con mayor acogida en universidades nórdicas que mediterráneas (Elkins, 1997; Martikainen, 2017; Qvarnström, 2019).



MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

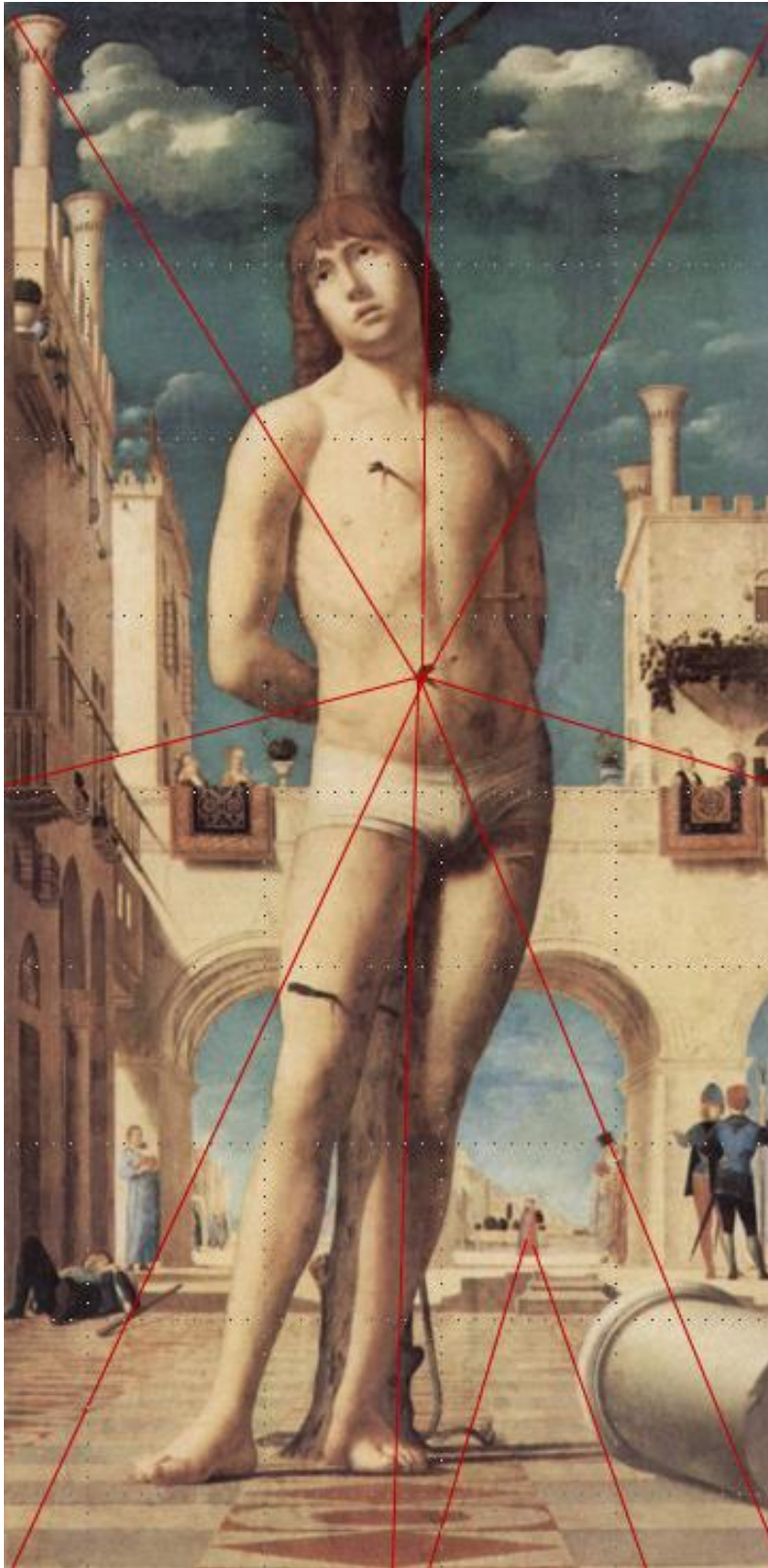
5.1. FIGURA O IMAGEN 1





MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

5.2. FIGURA O IMAGEN 2





MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

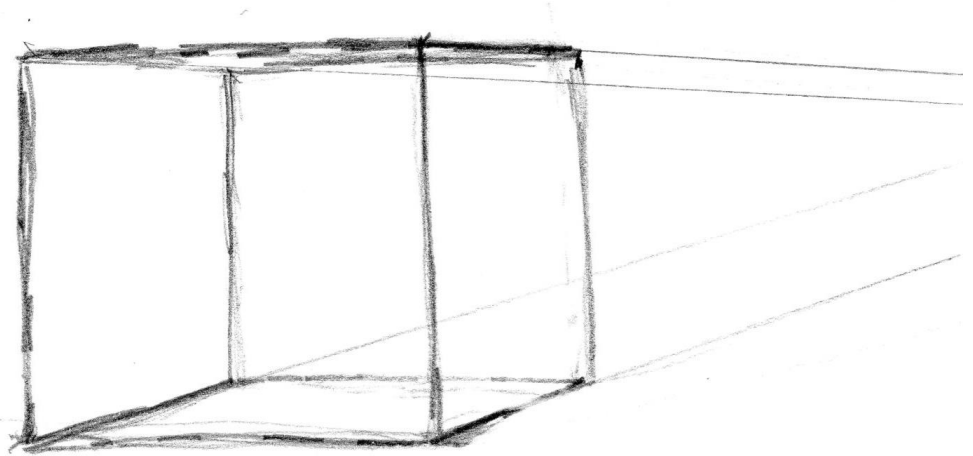
5.3. FIGURA O IMAGEN 3





MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

5.4. FIGURA O IMAGEN 4



5.5. FIGURA O IMAGEN 5





MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ainsworth, S. Prain, V. y Tytler, R. (2011). Drawing to learn in science. *Science*, 333 (6046), 1096-1097. DOI: [10.1126/science.1204153](https://doi.org/10.1126/science.1204153)
- Argelich, M. A. (2018). *La composición geométrica y perspectiva en época moderna. Ejemplos de análisis. (udl.cat)*. <https://suportdocent.udl.cat/apunts/analisiscomposicion/>
- Berger, J. (2011). *Sobre el dibujo*. Gustavo Gili.
- Elkins, J. (2008). *Visual Literacy*. Routledge.
- Elkins, J. (2017). Why art historians should learn to draw and paint <https://jameselkins.com/why-art-historians-should-learn-to-draw-and-paint-2/>
- Katz, P. (2017). *Drawing for Science Education. An International Perspective*. Sense Publishers.
- Kemp, M. (1992). *The Science of Art. Optical Themes in Western Art from Brunelleschi to Seurat*. Yale University Press.
- Köder, D. (2019). *Aprende a mirar, aprende a dibujar*. Hoaki.
- Martikainen, J. (2017). Drawing, Painting, and Sculpting as Methods of Teaching and Studying Art History. Presentation in 7th International Conference on Language, Innovation, Culture, and Education, ICLICE-International.
- Maynard, P. (1996). Perspective's places. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 54(1), 23-40.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Institución educativa SEK. <https://www.marcprensky.com/>
- Qvarnström, L. (2019). Drawing Activities as Pedagogical Method in Art History. *Konshistorisk tidskrift/Journal of Art History*, 88(2), 80-94. DOI: 10.1080/00233609.2019.1624612
- Reese, H. (2011). The learning-by-Doing Principle. *Behavioral Development Bulletin*, 11, 1-19.
- Rosand, D. (2002). *Drawing acts: Studies in Graphic Expression and Representation*. Cambridge University Press.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación* 11(15), 103-124.