



ANÁLISIS DEL CUERPO HUMANO MEDIANTE LOS APUNTES DE DIBUJO

La modelización plástica a través de la observación

Analysis of the human body through drawing
Plastic modelization through observation

MARGARITA GONZÁLEZ VÁZQUEZ
Universidad Complutense de Madrid, España

KEYWORDS

*Artistic Practices
Drawing Methodologies
Drawing Processes
Human Body
Life Drawing
Plastic modelization
Sketches*

ABSTRACT

The study of the human body through sketching allows the student of Fine Arts to delve into the complex perceptual, cognitive and procedural processes of drawing, since this practice favors both the analysis of the human body and the assimilation of strategies to assume the deep relationship that is established between the artist and what he/she observes, understands and materializes in the drawing itself. For this reason, this paper analyzes the factors involved in this situation and offers a number of strategies that facilitate the acquisition of the necessary skills for it after implementing an exercise program for this purpose.

PALABRAS CLAVE

*Apunte
Cuerpo Humano
Dibujo del Natural
Metodologías del Dibujo
Modelización plástica
Prácticas Artísticas
Procesos dibujísticos*

RESUMEN

El estudio del cuerpo humano mediante el apunte permite que el estudiante de Bellas Artes profundice en los complejos procesos perceptivos, cognitivos y procesuales propios del dibujo, ya que esta práctica favorece tanto el análisis del cuerpo humano, como la asimilación de estrategias para asumir la relación profunda que se establece entre el dibujante y aquello que observa, comprende y materializa en el propio dibujo. Por ello, esta ponencia analiza los factores implicados en esta situación y ofrece diversas estrategias que faciliten la adquisición de las competencias necesarias para ello tras implementar un programa de ejercicios para tal fin.

Recibido: 12/ 07 / 2022

Aceptado: 23/ 09 / 2022

1. Introducción y justificación

Esta ponencia recoge la experiencia docente de la asignatura ofrecida por la Facultad de Bellas Artes de la UCM “Construcción y representación en el Dibujo”, asignatura obligatoria para los estudiantes de segundo curso del Grado en Bellas Artes, y perteneciente al módulo Principal de “Principios y Procesos del Dibujo”.

Un pilar fundamental de dicha asignatura es el estudio del cuerpo humano desnudo analizado a través de diversos procedimientos específicos del dibujo artístico. A pesar del paso de Licenciatura a Grado por la implementación del llamado Plan Bolonia, el dibujo del natural de modelo humano desnudo sigue considerándose clave en la formación artística inicial.

Así, en el presente trabajo nos centramos la experiencia vivida a lo largo de los últimos años con estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de la UCM en un estudio de caso que, por la disparidad de la muestra, permite evidenciar cómo se asimilan las estrategias y ejercicios propuestos entre los estudiantes.

Para poder realizar este trabajo se ha contado con material docente propio y con la colección de ejercicios de dibujo realizados a lo largo de los años, por lo que este documento presenta el resumen de una práctica real no especulativa, sino constatada por la realidad diaria del aula-taller con grupos heterogéneos.

La metodología empleada, por tanto, supone el diseño de una serie de propuestas que responden a los contenidos obligatorios de la asignatura, y sus resultados han sido analizados bajo el prisma de la consecución de las competencias que se esperan del estudiante. Esto ha favorecido, sin duda, una fértil discusión crítica de dichos ejercicios de cara a la evaluación de la efectividad de los mismos.

Las conclusiones que se presentan en estas páginas constatan la capacidad del dibujo como catalizador del pensamiento gráfico y reivindican, a su vez, la necesidad de que los estudiantes cuenten con el espacio y el tiempo suficientes como para desarrollar las estrategias, materiales y procedimientos propios del dibujo. Además, este trabajo refuerza la importancia de contar con modelo humano desnudo como punto de partida para activar dichos procesos, al considerar que la observación atenta del cuerpo constituye, por sí misma, una oportunidad difícilmente igualable por otras referencias de estudio.

Así, en las siguientes líneas se presenta un recorrido sobre el enfoque, desafíos y metodologías propuesta mediante los apuntes rápidos, y la evolución que experimentan los estudiantes a lo largo del cuatrimestre en que cursan dicha materia.

Para ello, comencemos definiendo qué entendemos por “dibujo de apunte” según diversos autores:

Apunte: (derivado de “apuntar”, ‘señalar’). Dibujo o pintura hechos rápidamente del natural, con pocas líneas o pinceladas, para conservar la impresión o detalle de alguna cosa. Deriv. “apuntamiento” (derivado del latín *puncta*, extremo agudo de una cosa) (Gómez Molina et al., 2005, p. 374).

El apunte del natural no constituye un intento de representación total del modelo, con todos sus atributos, sino que se trata de una representación intencionada, en el sentido de llegar a abstraer y jerarquizar, discriminando sus elementos configurativos, seleccionando y sintetizando los aspectos que la mirada elige como esenciales para su reconocimiento. (Díaz Padilla, 2007, p. 249).

A menudo, los bocetos rápidos de estudio de posturas o de composición de figuras suponen una sorprendente maraña de líneas confusas y rectificadas que muchos artistas destrúan una vez resueltos. No obstante, este tipo de dibujos llenos de dudas, que son la materialización de una búsqueda febril, precisamente signo de auténtica capacidad creadora: el artista no opera según códigos preestablecidos por la tradición, sino según el impulso de su mente única: es, en suma, el artista creador moderno, como lo definiera atinadamente Gombrich al tratar del *componimento inculto* de Leonardo. (Bernárdez Sanchís, 1991, p. 98)

Como podemos comprobar, las diversas definiciones aluden a aspectos comunes: estudio breve, rapidez de trazo, jerarquización y selección de información, uso del dibujo para comprender la forma, y el valor dado a la subjetividad del dibujante y su mirada. Estos son, pues, los aspectos que deben potenciarse para que los/las estudiantes desarrollen estas sesiones con la intensidad formativa necesaria.

2. Metodología: la observación del natural como punto de partida del dibujo

Si bien generar una estructura metodológica es esencial en cualquier área de conocimiento, en cuanto al dibujo del natural se vuelve especialmente relevante concretar cómo articular la práctica de estudio. Esto se debe a que, en realidad, la observación del mundo natural es tan sumamente compleja, requiere de una atención tan activa que, de otro modo, “estar inmersos” en la realidad, ser parte de ella y vivirla, podría, paradójicamente, generar una serie de interferencias que nos alejaran de la ilusión de objetividad a la hora del estudio.

Consideramos esencial determinar no solo “cómo” trabajar, si no, en un primer momento, “para qué” y con qué herramientas. Asumir la experimentación de lo que llamamos “lo real” como inabarcable, mutable en el tiempo y poliédrico; reconocer nuestra propia subjetividad individual a la hora de comprender y relacionarnos con dicha “realidad”, nos obliga, en el estadio formativo en el que nos encontramos, a acotar las distintas impresiones que

podemos extraer de la observación del cuerpo ya que no utilizaremos las mismas estrategias para analizar, por ejemplo, la estructura que el reparto de fuerzas para sostener una pose; el movimiento en el espacio o la impresión subjetiva de lo que nos transmita el modelo.

2.1. Las prácticas artísticas y la construcción de conocimiento

Sirva esta introducción para reivindicar la radical importancia de las prácticas artísticas para la construcción de conocimiento en cualquier área del saber. Las posibilidades que ofrecen las artes (especialmente el dibujo) para registrar aquello que es visto, especular sobre la naturaleza de lo que se entrevé, o modelizar aquello que aún no se ha visto (o no es visible), articulan un pensamiento complejo que, después, se especifica en otras áreas científicas o técnicas. Recordemos, por ejemplo, la importancia decisiva del dibujo científico, o el uso de la diagramática (dibujos conceptuales que gestionan información mediante el uso de graffias, signos o datos) en áreas aparentemente dispares como la lingüística, la filosofía o la matemática, entre otros.

Por ello, antes incluso de abordar la materialización del trazo en el papel del dibujo, comencemos planteando un recorrido sobre los procesos implicados:

2.1.1 Procesos perceptivos

A la hora de hablar del dibujo lo habitual es comentar el resultado de los procesos del dibujo según se plasmen en el papel, lo que implicaría, en realidad, una cierta capacidad del dibujo de autogenerarse sin casi la participación del propio dibujante. Alude esta idea al mito romántico del artista que, absorto y casi sin saber cómo, realiza obras maravillosas en un estado cercano al arrebato o al trance. Sin embargo, la neurociencia nos ha aportado suficiente información como para comprender que dicho estado alterado de conciencia es, en realidad, un grado elevado de concentración abstraída de todo aquello que no sea el objeto de su atención. Así, si comenzamos por el primer detonante a tener en cuenta a la hora de analizar las metodologías y estrategias del dibujo del natural, comencemos por los procesos perceptivos.

Entendemos como tales la suma de operaciones que conectan la realidad ajena al individuo con el propio sujeto fundamentalmente, en ese caso, gracias a la visión. Traemos a colación aquí un breve apunte sobre las diversas maneras de comprender que la psicología nos ofrece:

(...) La existencia dos escuelas principales de pensamiento en la investigación sobre percepción. Por un lado, los innatistas o nativistas quienes defienden que los fenómenos perceptivos revelan las demandas estructurales del sistema nervioso. Con ello, se alinean en una versión de la percepción como fenómeno universal, en el que la experiencia cultural del sujeto tiene poca, por no decir nula, influencia en la constitución de los procesos perceptivos. Por otro lado, encontraríamos trabajos enmarcados en la posición empirista. Para ésta, la experiencia del sujeto en su contexto físico y cultural juega un papel decisivo, tanto que es la responsable de la existencia de diferencias en la percepción. (Cubero, 2005, p. 262)

Así, la configuración particular del sistema visual del individuo, su relación con el espacio (cercanía /lejanía ante el modelo), y la iluminación que posibilite la captación de la imagen, serán determinantes para comenzar a relacionarnos con lo que es visto.

Gracias a los estudios de la psicología de la percepción, se entiende que la representación visual va más allá de un simple acto físico del ver. La representación de las formas naturales implica una activación significativa de la percepción. Necesita de una intencionalidad en el modo de ver particular del observador, en un enunciado propio del mirar del dibujante. Por esto, una actitud pasiva en la percepción y en la representación no contribuye a incrementar el conocimiento. (Díaz Padilla, 2007, p. 79)

En relación al sistema visual, recogemos en estas páginas un aspecto esencial que, a menudo, se sobreentiende sin analizar suficientemente lo que supone: la visión humana es estereoscópica o bifocal: la imagen que registra y comprende el cerebro procede de la traslación de dos entradas (cada uno de los ojos), que cuentan con una separación entre ellos. Esta entrada doble permite captar la profundidad del espacio y la volumetría de las formas de manera tridimensional, y facilita la asunción de cómo un leve cambio en la postura modifica la forma vista. Es importante recoger esta aparente obviedad porque, en realidad, consideramos que el aprendizaje de la perspectiva (monofocal y estática en sus planteamientos más básicos), junto con el aluvión de imágenes digitales (planas en su manifestación en pantalla), nos llevan a apreciar cómo la “experiencia” de cómo vemos difiere, a menudo, en la idea de la “representación estandarizada” de lo visto. Recordemos las palabras de J.L. Moraza al respecto de la “percepción”:

En tanto nuestra percepción viene modificada por experiencias previas, por los efectos permanentes de diferentes sistemas de adiestramiento cultural, lo que percibimos se adecua perfectamente a lo previsible. La memoria genética, biográfica y cultural, subdetermina la percepción, convirtiéndola en “percepción”. “Ver para creer” es el refrán que ilustra la indagación, la sana incredulidad que permite ir más allá de los

prejuicios. Pero nuestra percepción se ajusta más a un “creer para ver”... Frente al poder prescriptivo de las percepciones y a las modificaciones que vienen dadas por nuestra propia memoria, por nuestro propio contexto, por las significaciones heredadas, podemos entender que el arte es un ensayo de percepción radical. (Moraza, 2009, conferencia)

Traemos aquí a colación la investigación de artistas como David Hockney, quien en sus estudios sobre el multifoco y el uso de artilugios de dibujo ha cuestionado esta mirada monofocal y estática; o pensadores como Pavel Florenski quien analiza el arte occidental contrastando la mirada renacentista -basada en la perspectiva-, frente al arte bizantino como ejemplo de otras maneras de plasmar la tridimensionalidad en un soporte bidimensional:

Conocemos habitualmente este conjunto de prácticas con el término general de *perspectiva invertida o conversa* y a veces con los de *perspectiva distorsionada o falsa*. Pero la perspectiva invertida no agota la diversidad de las particularidades de la utilización del dibujo y el claroscuro en los iconos. Una de las prácticas de la perspectiva invertida más difundida es la representación de *centros múltiples*: el dibujo se comporta en estos casos como si el ojo cambiara de posición para observar distintas partes de un mismo objeto. (Florenski, 2005, p. 25)

Cuestionar este asunto supone replantearse completamente la relación entre el artista y el mundo que le rodea, y consideramos que el dibujo ofrece, para ello, el mejor campo de estudio posible para acercar la experiencia de lo visto a su materialización mediante el trazo gráfico.

Por ello, contemos con las particularidades de cada individuo (dioptrías, trastornos oculares o del nervio óptico, etc.), así como las circunstancias en las que desarrolla su observación: esta pluralidad nos permitirá comprender que no todos vemos lo mismo, ni de la misma manera, así que la expectativa de un dibujo uniformado y estándar no será coherente con un estudio ajustado a la experiencia de la observación.

2.1.2. Procesos cognitivos

Recibir el estímulo visual gracias a la luz no implica necesariamente el reconocimiento de la imagen ya que, para ello, serán necesarias una serie de operaciones cognitivas que decodifiquen la información y la hagan comprensible para el individuo. Así, ahondar en la riqueza y complejidad de estos procesos, y en las variables forman parte del mismo, contribuirán a ampliar las posibilidades de estudio que podremos acometer sobre la imagen recibida. Esta tarea implica, en cierto modo, la “compartimentación” de la experiencia visual en base a qué estamos buscando comprender: no operaremos con las mismas estrategias dibujísticas si lo que analizamos es, por ejemplo, la relación fondo / figura en un espacio dado, a si lo que tratamos es de romper la secuencia lineal de construcción de la forma a partir del recorrido del contorno.

Podríamos organizar estos procesos cognitivos estructurados en diferentes categorías:

- Analíticos: análisis de elementos y estructuras espaciales: reconocimientos, discriminaciones, exploraciones de características diferenciales, observaciones, fraccionamiento de un todo en sus partes.
- Analógicos: analogías entre elementos y/o estructuras espaciales: relaciones, asociaciones, comparaciones, agrupamientos, clasificaciones, seriaciones, gradaciones.
- Dinámicos: dinamismo de elementos y estructuras espaciales: giros, rotaciones, traslaciones, abatimientos, simetrías.
- Metamórficos: modificaciones de la forma de elementos y estructuras: inversiones, ampliaciones o reducciones, distorsiones, transformaciones, modificaciones. (Álvarez Rodríguez, 2007, p. 64)

Estos procesos de análisis de la información constituyen, en sí mismos, un elemento fundamental en el hecho del dibujo del natural: implican atención plena, operaciones muy próximas a la abstracción a partir de la forma reconocible, y determinan poderosamente cómo materializaremos esta observación atenta en el propio dibujo. Pensamos que dibujar no comienza en el primer trazo sobre el papel, sino con una serie de preguntas que, tal y como se plantean en la propia práctica docente, podrían formularse así:

- Desde dónde dibujo: por qué me posiciono frente al cuerpo desde el lugar elegido (distancia, iluminación, vista sobre el cuerpo de estudio y su posición en el espacio). Recordemos aquí la premisa que indica que para ver un cuerpo en su globalidad con suficiente precisión, el dibujante debe situarse a una distancia de entre 2,2 y 3,5 metros, y que cualquier relación de mayor cercanía o alejamiento condicionará la manera en la que estudiamos y comprendemos el cuerpo visto. Así, el punto de vista (desde dónde miro, y a qué distancia), será una de las primeras decisiones que condicionen todo el proceso

El canon clásico representaría un cuerpo simbólico, visual, percibido en el espacio público, a una distancia que la antropología define específicamente como el límite entre la distancia social en su fase remota, y la distancia pública en su fase próxima (Hall:1972). A esa distancia, cifrada entre los 2,20 y los 3,50 metros, la figura humana se percibe sin deformaciones de escorzos, y se puede contemplar el cuerpo completo sin necesidad de mover la cabeza, ya no se aprecia el calor ni el olor corporal, y aún se aprecia el volumen de la figura, que además queda integrada en un contexto. Esta modalidad de distancia es en sí la proximidad propiamente

social, en la que se relacionan las personas que sin conocerse están involucrados en intereses comunes, cívicos. (Moraza, 2015, p. 268)

- Qué necesito comprender de aquello que estudio: estructura, relación vacío / lleno, ritmos de movimiento -lo estático y lo dinámico-, estudio de los puntos de apoyo, articulación de la figura según valoración tonal y orografía, etc.
- Cuál es la estrategia de mirada atenta, síntesis y comprensión de la figura que me permite alcanzar con éxito el objeto de mi estudio que analizo a partir de la observación del cuerpo desnudo.
- Estas son algunas coordenadas que contextualizan la articulación de la mirada, dan conciencia de la diversidad de posibilidades con las que contamos cuando nos referimos al hecho del dibujo, cuando el acto de dibujar se asume como una situación de conciencia activa que se anticipa al rastro gráfico. Sin embargo, no son estas las únicas cuestiones a valorar en un plano conceptual más profundo:

Ver y dibujar, así entendidos, participan ambos de lo que Deleuze y Guattari llaman el “sistema pared blanca/ agujero negro”. El agujero negro es el asiento de la subjetividad, en el que -recordando la caracterización de la modernidad de Serres- se sumerge un paisaje en su totalidad. ‘Este agujero negro’, escribió Serres, ‘absorbe el mundo’. Oculto detrás o dentro del agujero acecha el intelecto cartesiano, aislado y autónomo. La pared blanca, por el contrario, es el plano de la significación, sobre el cual se proyectan las construcciones del intelecto, ya sean representados por escrito o como dibujos o, en cuanto al cine, como imágenes ya capturadas. (Ingold, 2018, pp. 101-102)

Podrían plantearse, en realidad, las mismas preguntas esenciales que articulan la retórica discursiva, y que ya Quintiliano recogía en su famoso hexámetro (*quis = quien; quid = qué; ubi = dónde; quibus auxiliis = con qué medios o ayudas; cur = por qué; quomodo = cómo; quando = cuándo*), aplicadas, en nuestro caso, a la comprensión y materialización de lo observado mediante el dibujo.

2.1.3. Procesos instrumentales

Entendamos la materialización del acto de dibujar en el propio dibujo no como una mera concreción de la información vista y procesada, sino como la oportunidad de “comprender lo visto haciendo” y, por tanto, como una situación de creación activa, de tanteo especulativo que destila y jerarquiza la información a medida que se va constatando con lo observado. En palabras de López Vílchez:

Originariamente, el dibujo, y posteriormente la escritura, como evolución de éste, son los medios que se ocupan de la transferencia de conocimientos desde el mundo de las ideas al mundo material de los trazos, a través de una serie de complejos procesos. (...) El dibujo puede ser tanto un fin en sí mismo como parte de otro proceso más largo y concebirse de este modo como un recurso intermedio (López Vílchez y Cabezas, 2011, p. 45).

Es este un proceso que se circunscribe en el conocimiento desde la experiencia, desde la práctica, y que se sostiene -o no- en función de la pertinencia del dibujo en relación al objetivo de trabajo a estudiar en cada sesión de apuntes. Por ello, nos gustaría incluir aquí dos aspectos absolutamente esenciales a la hora de enfrentarnos al dibujo:

- Las herramientas y soportes de dibujo.
- Las estrategias y metodologías del dibujo.

Aprovechamos estas páginas para reivindicar la importancia capital de un conocimiento solvente sobre los procedimientos propios del dibujo (área a la que pertenecen estos apartados), ya que la construcción del dibujo requiere de intimidad con los materiales, de conocerlos con la suficiente hondura como para saber qué esperar de ellos, y qué nos ofrecen.

2.2. Las herramientas y soportes de dibujo

Es de todos conocido que, en general, a la hora de hablar del dibujo se distinguen dos grupos de procedimientos técnicos fundamentales: aquellos vinculados a las técnicas secas (grafito, carboncillo, etc.), y los agrupados en las técnicas húmedas (acuarelas, tintas, etc.). Sin embargo, más allá de esta distinción esencial, debemos transmitir al estudiante que el abanico de materiales de dibujo a nuestro alcance posibilita, sin duda, estrategias de trabajo muy dispares y enriquecedoras a la hora de utilizar el dibujo para estudiar un modelo del natural.

Así, pensemos en otras categorías que ofrecen las técnicas como, por ejemplo, la distinción entre las técnicas reversibles (susceptibles de ser borradas, o de permitir que el dibujo se construya eliminando material del papel sin que esto implique, necesariamente, un error); o no reversibles (aquellas no eliminables y sobre las que solo podremos seguir trabajando por acumulación de materia sobre ellas, como, por ejemplo, las tintas o el rotulador).

Por otra parte, y aunque no se haya mencionado hasta ahora, el tipo de papel y su tamaño van a condicionar la manera en la que el dibujante se presenta ante el acto de dibujar, la corporalidad que va a emplear (dibujar en

pequeño formato supone una focalización pero, a su vez, limita el uso del cuerpo al dibujar, mientras que el gran formato favorece una gestualidad del cuerpo completo al trazar desde una fisicidad muy distinta).

Por ello, las variables a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo un apunte podrían ser:

- Relación dibujante / modelo (distancia, complicidad-empatía, punto de vista)
- Objetivo/s a analizar y comprender del cuerpo del modelo
- Formato del dibujo / uso del cuerpo del dibujante
- Procedimientos técnicos
- Estrategias de dibujo
- Tiempo de ejecución del ejercicio

2.3. Las estrategias y metodologías del dibujo

Definimos estrategias de dibujo como el conjunto de decisiones que el dibujante toma a la hora de jerarquizar la información para construir un dibujo que responda al objeto de estudio inicial de manera coherente. Este es un apartado de especial relevancia ya que, a priori, es común entre los estudiantes asumir que cuando trabajan a partir del modelo humano, la cuestión está en “dibujar al modelo” como si él o ella fueran una entidad absoluta y uniforme, sin entrar a valorar que, en realidad, el modelo podría ser estudiado de maneras muy diversas en función de lo que deseamos comprender. Las ideas estereotipadas acerca de lo que “es” el modelo pasan por la búsqueda de un mero reconocimiento formal entre el dibujo y el cuerpo lo que, según nuestra experiencia, a menudo conlleva por una parte una cierta frustración y, por otra, la pérdida de la oportunidad de estudiar el cuerpo humano de forma mucho más polifacética y compleja.

Sin embargo, por mucha destreza que consigas, siempre necesitarás el buen criterio para elegir, y la rapidez para captar, determinadas cosas fundamentales o fugitivas; y tendrás que esforzarte cada vez más en observar puntos característicos y en hacerte con métodos concisos (Ruskin, 1999, p. 94).

La definición de estrategias para acometer el estudio pasa, necesariamente, por acotar qué estamos analizando, cómo lo observamos y qué metodologías de dibujo (procedimientos) empleamos. Esta cuestión implica, entre otros asuntos:

- La comprensión de las coordenadas formato / tiempo a la hora de dibujar.
- La claridad para seleccionar qué estamos estudiando, para qué, y cómo este conocimiento aporta una información valiosa y relevante a la hora de entender la figura.
- Contar con un repertorio visual de dibujos propios y ajenos suficientemente rico como para visualizar maneras de materializar la estrategia elegida en el dibujo.
- Dominio de lo que los procesos de dibujo pueden aportar al dibujante, asumiendo su capacidad de condicionar y contribuir a la construcción del dibujo.

Así, entendemos las estrategias del dibujo como una colección de posibilidades que permanentemente son revisadas y validadas en función de lo que buscamos comprender y materializar en el apunte. Cuanto más ricas sean las posibilidades de acción, más certera será la elección de la estrategia adecuada para entender aspectos complejos del cuerpo.

Por lo tanto, distinguimos “estrategias” de “metodologías”, dotando la primera de un componente conceptual determinante (por ejemplo, decidir dibujar a partir de la línea estructural o valorada u optar por un estudio de mancha en el que la gradación tonal plasme la forma, en otras posibilidades). Por otra parte, la “metodología” aborda el desarrollo del conocimiento a través del propio dibujo, desde el propio hacer dibujando, gracias al uso de procedimientos propios del dibujo como el grafito, el carboncillo o las tintas, entre otros.

3. La observación en el dibujo del natural

A menudo, cada inicio de curso se plantean las mismas preguntas: ¿se puede enseñar a dibujar? ¿Se puede aprender a dibujar? La respuesta habitual a la primera es de cierta incertidumbre mientras que, paradójicamente, sí hay consenso en relación a que el dibujo, en tanto que conocimiento complejo, puede asimilarse y aprenderse para, al menos, materializar básicamente el pensamiento plástico o creativo.

En nuestra opinión, el primer paso para dibujar es, como hemos comentado, cuestionar lo que vemos, cómo lo vemos y qué comprendemos de aquello que hemos visto. Y es aquí donde podremos incidir en la profundidad y transversalidad de los procesos implicados. Una de las cuestiones más complejas que se plantean en las aulas de dibujo del natural es que el/la estudiante dibuje “lo que ve, no lo que le gustaría ver, ni aquello que cree que debería ver”, si bien asumimos la dificultad de dicha misión:

La no coincidencia entre las formas vistas y las formas reales de las cosas ha generado comportamientos figurativos diferentes: de carácter más “óptico” o más “conceptual”. No obstante, de acuerdo con las aportaciones magistrales de Gombrich, es cierto que ningún artista puede dibujar “lo que ve” completamente al margen de cualquier convención. (Gómez Molina et al., 2001, p. 402).

Esta cuestión es de un calado mucho mayor del que, quizá, podría parecer a priori ya que, en realidad, lo que cuestionamos aquí son las *expectativas del dibujo* que asumen los estudiantes mucho antes, incluso, de empezar a estudiar al modelo.

Estas expectativas conciben la idea de un buen dibujo de apuntes como un dibujo genérico, enajenado a los objetivos o circunstancias de su factura. Remiten a la idea de obra final reconocible lo que, a menudo, deja muy poco margen para que los apuntes se conviertan en oportunidades de conocimiento que contribuyan, posteriormente, a otro tipo de proyectos que sí tengan como objetivo convertirse en obra final.

Para lograr una observación rica y relacionada con la experiencia visual que cada quien desarrolla sobre el modelo, planteamos aquí una serie de juegos que buscan conectar la información visual de maneras más amplias: dibujar el espacio vacío alrededor del modelo en vez de priorizar el estudio del cuerpo, o tratar de generar una estructura que recoja linealmente los ritmos, proporciones y movimiento general del modelo en una pose dada de pocos minutos. Para ello, se proponen tiempos muy breves de trabajo (por ejemplo, 2 minutos), en los que la mitad del tiempo se destina solo a mirar, y la otra a trazar rápidamente en el papel lo visto según el objetivo de la actividad. Una breve selección de ejemplos en este sentido podrían ser, por tanto:

- Dibujar el espacio vacío (el modelo aparece como espacio negativo en el papel)
- Dibujar la estructura de movimiento interno del modelo (sin contornos o referencias naturalistas a la forma).
- Dibujar con mancha dónde podrían posicionarse en el papel la cara, manos y pies del modelo para, posteriormente, conectarlos como si se trazara un mapa (espacialmente).
- Dibujar la figura cubierta con telas para, después, reconstruir la estructura de un cuerpo que le dé sentido a ese volumen que la oculta.
- Dibujar una figura geométrica en el papel previamente (círculo, rectángulo, etc.) para buscar qué parte del cuerpo sería coherente dibujar en relación a dicha forma.
- Dibujar rompiendo la linealidad vertical habitual (de cabeza a pies) que emplean los estudiantes al inicio de la asignatura. Para ello, se propone dibujar el suelo y, a partir de ahí, que la figura emerja del mismo de abajo hacia arriba.
- Seleccionar partes del modelo en las que haya fondo/figura y movimiento para llevarlo al papel de la manera más ampliada posible.

Así, el destino de estos ejercicios no es producir obras finales, sino dotar al estudiante de mayor riqueza y versatilidad a la hora de encontrar cómo enfrentarse al modelo sin seguir, por norma, siempre el mismo y limitado planteamiento.

La experiencia nos dicta que la práctica sistemática de sesiones orientadas a ejercitar la observación activa amplían considerablemente la manera en la que los/las estudiantes se enfrentan después a otro tipo de dibujos o proyectos, algo que se constata por su progresivo aumento en la capacidad a la hora de detectar y resolver problemas gráficos junto a una relación mucho más rica entre el formato del papel y la composición que planteen en el mismo.

3.1. El cuerpo humano desnudo como punto de partida

Consideramos que debemos reivindicar el dibujo a partir del modelo humano y, a su vez, defender la contemporaneidad del cuerpo como objeto de estudio fundamental en la formación de los artistas. Nuestra asignatura es la oportunidad de cuestionar clichés y estereotipos como, por ejemplo, la idea de que el dibujo de carboncillo supone, automáticamente, elaborar un tipo de dibujo academicista caduco, o que dibujar a partir del estudio del cuerpo no permite al estudiante expresar su subjetividad y creatividad al no tratarse, supuestamente, de un ejercicio que englobemos en la categoría de “proyecto personal”.

Desde nuestro punto de vista es un error confundir la herramienta con el lenguaje, o el objeto de estudio con lo que el/la artista puede desarrollar a partir de dicho punto de partida. La contemporaneidad subyace en ser capaces de vivir el tiempo presente con radicalidad y coherencia, y el hecho de emplear procesos “clásicos” no indica más que dichos procesos siguen siendo aptos para materializar la sensibilidad del artista de hoy.

La Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense cuenta con modelos de extraordinario talento e implicación en su trabajo, y ello posibilita que las clases de apuntes se conviertan en oportunidades formativas fundamentales para los estudiantes. Cuando se dibuja un modelo humano desnudo se produce una situación muy valiosa para potenciar la mirada atenta porque la complicidad, empatía y reconocimiento de lo humano para con lo humano constituye una experiencia apasionante e inigualable, especialmente si se compara con dibujar a partir de otro tipo de referencias inanimadas. Rechazamos, así, la tesis de Clark de 1956, cuando alega:

Existe la creencia general de que el cuerpo humano desnudo es en sí mismo un objeto en el que la vista se detiene con agrado y que nos complace ver representado. Pero cualquiera que haya frecuentado las escuelas de arte y haya visto a las *informes y lastimosas* modelos (sic) a las que los estudiantes dibujan laboriosamente, sabe que esto es una ilusión. El cuerpo no es uno de esos temas que se puedan convertir en arte por transcripción directa, a la manera de un tigre o de un paisaje nevado. (Clark, 2008, p. 18)

Quizá, la decepción de Clark al contraponer el cuerpo humano vivo con el ideal clásico canónico del cuerpo es reflejo de una manera de ver que, hoy por hoy, consideramos anacrónica y excluyente. Porque dibujar al modelo vivo, singular y real, potencia, además, el autorreconocimiento del estudiante, la comprensión del cuerpo. Esto favorece, a su vez, cuestionar otros asuntos que, inevitablemente, también forman parte de la experiencia. Nos referimos aquí a asuntos tales como la manera en la que se ha presentado históricamente el modelo masculino frente al femenino (las poses viriles frente a las poses de modestia, por ejemplo); la disparidad en el planteamiento inicial a la hora de estudiar un cuerpo femenino o masculino (las cualidades subjetivas que se destacan como, por ejemplo, solidez frente a sensualidad), o el reconocimiento a la belleza e interés de cuerpos que no tienen por qué encajar en estándares normativos de género, de fisionomía o de edad para convertirse en modelos de interés.

Por ello, consideramos una oportunidad muy valiosa que los/las estudiantes dediquen su segundo año del grado en Bellas Artes a dibujar a partir de modelo humano desnudo, y entendemos esta situación como una ocasión de afinar la atención, asumir la complejidad del cuerpo vivo, y cuestionar estereotipos tanto en relación al propio hecho de dibujar, como al modelo humano y su representación. Al fin y al cabo, pertenecemos a una tradición en la que, de alguna forma, siguen estando asentadas fortísimas convenciones sobre el cuerpo desnudo y la idea de la desnudez.

Es muy significativo el hecho de que el nombre de academia, en una de sus acepciones, sirve para designar el dibujo de un cuerpo desnudo realizado en un proceso de aprendizaje y, casi siempre, en una institución de enseñanza. Desde el Renacimiento el cuerpo humano desnudo, tanto femenino como masculino, se ha venido utilizando como modelo para las artes plásticas. (...) No obstante, el dibujo del cuerpo humano no ha permanecido como una práctica invariable, tras siglos de existencia; la repetición del ritual académico para el dibujo de la figura humana vivió los vaivenes y sufrió los desgastes propios de aquellas tradiciones que pueden llegar a justificarse exclusivamente por su arraigo histórico (Gómez Molina et al., 2001, p. 245).

3.2. La mirada estructural comprensiva ante el accidente de lo superficial

Como hemos indicado previamente, los objetivos de la asignatura “Construcción y Representación en el Dibujo” aluden a la importancia de dotar al estudiante de una mirada sagaz, crítica y atenta, tal y como se plantea en el propio descriptor de la materia:

Objetivos específicos (selección):

- _O.E.1. Dotar al estudiante de la capacidad de identificar y entender los problemas del arte a través de su experimentación práctica, estimulando procesos de percepción y conceptualización de aquellos aspectos de la realidad susceptibles de ser tratados artísticamente.

- _O.E.3. Enseñar al graduado los problemas definidos por otros artistas, así como las soluciones dadas por éstos, los criterios utilizados y el porqué de los mismos.

Objetivos transversales (selección):

- _O.T.2. Capacitar al estudiante para la búsqueda de información, su análisis, interpretación, síntesis y transmisión.

- _O.T.3. Capacitar al estudiante para la resolución de problemas de forma creativa e innovadora.

Para ello, los contenidos se estructuran en cuatro bloques fundamentales:

- Concepto de representación en el dibujo.
- Conceptos y procesos históricos y actuales del dibujo de representación de la figura humana.
- Procesos de construcción. Reducción de la complejidad visual.
- Los recursos gráficos como elementos de estructuración de la forma.

Por todo ello, deducimos que en esta materia es fundamental generar situaciones que contribuyan a “agudizar” la mirada y desarrollar un pensamiento crítico que pueda ser materializado plásticamente. Para eso, proponemos la educación de la mirada hacia lo estructural (estructuras de fuerza, movimiento y conexión de partes diversas en el espacio), frente a la mirada superficial (el contorno, la textura o el accidente), sin que una anule a la otra, sino que se complementen para articular la construcción del dibujo de lo intrínseco a la externo. Por poner la analogía que habitualmente se utiliza en clase, propondríamos sumar la visión de los rayos X (estructural, global y sintética) a la de la fotocopidora (lineal, externa y que no jerarquiza los accidentes o texturas que procesa).

Esta mirada implica un alto grado de sofisticación cognitivo ya que, para ella, se requiere el uso de procesos muy próximos a la abstracción. Supone ser capaz de ver “más allá” de lo que parece que se presenta, y comporta un conocimiento profundo del cuerpo y de cómo la forma se relaciona con el espacio. Para ello, con los estudiantes se trazan guías de observación que aconsejan, como apuntábamos previamente, “ver lo que se ve, no lo que se supone que debería ver”, asumiendo que “las formas son lo que son por cómo se mueven”. Abogamos por tratar de romper la linealidad en la secuencia visual (proceso que supone un recorrido de continuidad temporal para, en cambio, tratar de ver “espacialmente”, es decir, relacionando las partes con el todo en su contexto de tal modo que las conexiones entre unas partes de la figura con las otras se establezcan según criterios espaciales (la continuidad de la estructura, los vacíos entre las partes o los puntos de apoyo que expliquen la postura, por ejemplo).

Sin duda, este es un aprendizaje difícil y requiere de la práctica sistemática para que, como lenguaje que decodifica la información visual recibida, el dibujante logre incorporarlo a su práctica de manera natural e intuitiva. Pensemos, pues, en el dibujo como un idioma que, a medida que se profundiza en su estructura sintáctica y amplía su vocabulario, permite la materialización de ideas más complejas y certeras. Un ejemplo de ello, podría ser el artista Joseph Beuys:

La retórica de Beuys con respecto a sus primeros dibujos fue notablemente consistente a lo largo los años en el curso de innumerables entrevistas. Se refirió a ellos como la Fuente de todas sus ideas, y como catalizadores 1 de su obra en todos los medios. Beuys hizo esta afirmación con respecto a los dibujos que parecen ser “dibujos de presentación” autosuficientes así como a los que parecen apuntes en forma de notas. La importancia que Beuys atribuyó a sus dibujos es coherente con la voz autobiográfica de su obra como un todo; los dibujos se consideran tradicionalmente como la obra más íntimamente relacionada con el artista, como se reconoce implícitamente cuando los estudiosos examinan un boceto libro tanto como lo haría con un diario, o usar el dibujo como una herramienta clave del conocimiento. (Temkin y Rose, 1993, p. 27)

3.3. La modelización plástica

Hasta ahora, a la hora de abordar estas páginas hemos contemplado, exclusivamente, cuál es el enfoque que proponemos sin incidir demasiado, aún, en la pertinencia de estos ejercicios de dibujo en cuanto a la formación global del artista. Sin embargo, consideramos de capital importancia evidenciar que estos ejercicios constituyen un entrenamiento fundamental a la hora de construir un pensamiento complejo que posibilite la modelización plástica.

Al hilo de lo indicado en párrafos anteriores, entendemos la modelización como el proceso que construye un sistema que evidencia la exposición de un concepto o pensamiento complejo y que, en su escala, puede servir de referencia para sistemas más amplios. Así, la modelización plástica precisa de herramientas conceptuales y procesuales que expresen su materialización, y para ello el dibujo constituye, indudablemente, el lenguaje más acertado para ello gracias a su capacidad de expresión en rangos diversos que comprenden desde tanteo especulativo, al registro analítico de lo estudiado. En palabras de Baigrie:

Por lo tanto, se hace necesaria la búsqueda de una teoría naturalista de la ciencia que vaya más allá de la resolución de acertijos, explorar las formas en que los modelos visuales pueden representar genuinamente el mundo real y ser evaluados correctamente en cuanto a ello. Como se acaba de indicar, hay varias partes importantes en el programa general del desarrollo de un camino intermedio naturalista. Una tarea importante, por ejemplo, es simplemente comprender las diversas formas en que se pueden usar las imágenes y otros recursos no proposicionales para representar el mundo. (Baigrie, 1996, p. 272)

La modelización plástica constituye, por tanto, la manera de pensar del artista, la estrategia que le habilita para tomar el sinnúmero de decisiones que acaban por derivar en una obra de arte construida desde el hacer. Además, debemos tener en cuenta que este estadio de modelización inicial suele plantearse desde el dibujo independientemente de la disciplina que, posteriormente, concrete en forma la obra de arte. ¿Por qué el dibujo? Quizá, por la precariedad e inmediatez de sus procedimientos acerca más que ningún otro proceso plástico, la tríada ojo - cerebro - mano (cuerpo). Así, recordemos que aseguraba Anaxágoras que “los humanos son inteligentes porque tienen manos”. Kant decía: “la mano es la ventana de la mente” y Heidegger: “las manos piensan”. Cada movimiento de la mano en cada uno de los trabajos fabrica pensamiento. (Trachana, 2012, p. 289) y, probablemente, lo que evidencia el recorrido de esa mano con mayor exactitud es el trazo pergeñado con un lápiz, un carbón, o incluso el dedo sobre la arena.

3.4. La comprensión de la singularidad

Así, entendamos el dibujo como una activación cognitiva que permite cuestionar lo que se ve, comprenderlo y relacionarlo con otras imágenes o referencias conformando, en realidad, un mapa diverso que ponga en debilitada evidencia cualquier estereotipo o cliché.

Porque dibujar del natural a partir del cuerpo desnudo activa la curiosidad, la empatía y la apreciación de la singularidad. La psicología, sociología y antropología nos hablan de lo consolidada que está “la idea de representación” de muchos elementos icónicos (casa, cuerpo femenino, cuerpo masculino, árbol, etc.) en el imaginario colectivo y, gracias al dibujo, descubrimos con asombro que, prestando atención, el mundo natural no proporciona dos individuos absolutamente idénticos en ninguna especie: ni siquiera en un mismo arbusto encontraremos dos hojas iguales, a pesar de pertenecer a la misma planta. Cuánto menos dos rostros, o dos cuerpos.

Esta comprensión de la singularidad pone de relieve la diversidad de lo que nos rodea, formas, cuerpos y expresiones que no pueden ser reducidas a estereotipos si las miramos con atención. Las consecuencias de este

descubrimiento son inmensas ya que, gracias a dicha atención a la singularidad, podremos trazar relaciones nuevas y poliédricas, cuestionar las imágenes (o discursos) generalistas o estandarizados, y generar nuevas lecturas que justifiquen tanto la subjetividad de quien observa, como la singularidad de quien es observado.

Entendamos, pues, el estudio de la singularidad como una oportunidad expansiva para el artista y, por ende, para los espectadores que, posteriormente, incorporarán las obras a sus propias referencias plásticas. Por ello, consideramos de capital importancia ejercitar esta comprensión de la singularidad y, como hemos apuntado ya, el dibujo del natural es, probablemente, el medio más eficaz y hermoso para ello. Sirvan estas líneas para apuntalar aún con más fuerza la importancia de las clases de apuntes del natural donde estudiantes, modelo y docente comparten una experiencia de atención, análisis y materialización de lo estudiado de enorme valor formativo que es difícilmente igualable en otras circunstancias.

3.5. La relación formato / tiempo en el dibujo del natural

Acerquémonos a los distintos parámetros que condicionarán y, hasta cierto punto, dirigirán la práctica del dibujo de apuntes. Revisar las coordenadas que construyen el marco de trabajo ayudará a ampliar el número de decisiones conscientes que el estudiante asume a la hora de aproximarse a la figura del natural.

Por ello, comencemos con las dos grandes variables a considerar en esta situación: el espacio del formato del papel, y el tiempo del que dispondremos para dibujar cada pose.

El formato determinará la relación física del dibujante en relación con su dibujo: con un papel de reducidas dimensiones se trabaja, habitualmente, en posición sentada y sobre una superficie plana con cierta inclinación. En cuanto al dibujo de apuntes, es muy frecuente que el estudiante trabaje sobre el denominado "papel de esbozo" de color grisáceo (papel de baja calidad -habitualmente papel reciclado, o papel Kraft de 80 gr. de medidas similares a un A3). Este papel se vende en pliegos sueltos, y se pretende que sea lo suficientemente económico como para que el/la estudiante pueda dibujar un alto número de apuntes en cada sesión. Por nuestra experiencia, tanto este soporte como el block de apuntes (papel de 90 o 200 gr. en formato A3 o A4), suelen ser los elegidos por los estudiantes para desarrollar sus sesiones de clase de apuntes.

El soporte escogido condicionará poderosamente la manera en la que el cuerpo del dibujante se relacionará con el dibujo: hemos constatado que al dibujar en un soporte de reducidas dimensiones, se producen las siguientes circunstancias:

- Al trabajar sentado/a, no se verá la superficie del papel a mayor distancia que unos 30 o 40 cm., de modo que el ángulo visual de lo que abarque su mirada será focalizado y reducido.
- El cuerpo que dibuja sentado tiende a encovarse y economizar movimientos: mirará al modelo levantando apenas los ojos (punto de vista uniforme), y ejecutará el trazo primando la precisión y el control para ajustarse al formato en el que se trabaja. Esto supone que, gestualmente, el trazo se generará fundamentalmente por el movimiento de dedos, muñeca y codo.
- En un dibujo en el que las condiciones priman la focalización en el papel, la tendencia observada es que lo/as estudiantes sujetan la herramienta con el mismo gesto que se emplea al tomar el lápiz para escribir (es decir, preso entre tres dedos -pulgares, índice y medio-), con lo que el control vendrá determinado por la flexión de las falanges y la presión que ejercida contra el papel. Como vemos, esta es una situación similar a la que el niño/a desarrolla en la escuela, lugar en el que el uso del utensilio va destinado, prioritariamente, a escribir, no a dibujar. Al escribir, se hace necesario un alto grado de precisión y control del formato en una escala reducida, y suele trabajarse, además, en un formato de papel pequeño, abarcable visualmente a poca distancia, y sobre el que la información se va plasmando en una secuencia organizada linealmente. En cambio, en el dibujo, el uso del espacio bidimensional del papel de manera no lineal constituye una señal de control y una evidencia de que la observación y la construcción del dibujo parte de un planteamiento holístico más espacial que secuencial.

Por el contrario, cuando dibujamos en formatos amplios de papel fijado sobre tablero, por ejemplo, papel Fabriano de 100 x 70 cm., o una porción grande de papel de estraza, continuo o Kraft (el que se suministra en rollos de 1 m. de alto por unos 25 m. de largo), podremos utilizar toda la movilidad y gestualidad del cuerpo para trabajar, y las dinámicas corporales de trazo serán muy diferentes:

- El cuerpo que dibuja de pie tiene la oportunidad de moverse completamente: acercarse y alejarse del papel para ver tanto al modelo como al apunte desde diversos puntos de vista. Al alejarse del dibujo varios metros, recibirá una impresión global no focalizada en un punto o detalle concreto, pudiendo analizarse la tridimensionalidad del modelo, también, desde otros lugares que le ayuden a comprender su articulación, volúmenes o estructura.
- Además, al dibujar de pie entra en juego toda la corporalidad del estudiante para trazar sobre el papel: desde la manera en la que se apoya sobre el suelo, a la amplitud de un arco que se traza activando el movimiento desde la cadera y hasta la mano, será el cuerpo al completo el que deje la huella de su recorrido en el espacio mediante el trazo. Por eso, al trabajar en gran formato, podremos experimentar la dimensión

del papel y la relación del trazo sobre el mismo de una manera mucho más gestual y expresiva ya que el dibujo resultante implica un uso de la corporalidad radicalmente diferente.

- Al trabajar en un formato mayor, la manera de sostener la herramienta requiere una movilidad mayor que el movimiento del cuerpo al dibujar recoja con control y libertad. Para ello, la manera de sostener el lápiz o el carbón ya no primará la precisión de la punta, la atención especificada al detalle, sino que priorizará la soltura que comprende el desarrollo del trazo en el papel como conquista del espacio. Así, animaremos a sostener la herramienta apoyándola entre el pulgar y el resto de los dedos, de modo que sustuiremos la precisión puntual por la agilidad de un trazo matizable ágilmente en cuanto a dirección.

En relación a la segunda variable fundamental a la hora de dibujar apuntes, refirámonos al tiempo. Es sabido que los apuntes de modelo se ejecutan, habitualmente, en tiempos breves de pose que oscilan entre dos o tres minutos, hasta, salvo excepciones, períodos de entre quince y treinta minutos. Es importante comprender que, en realidad, el objetivo de trabajar con períodos tan breves de estudio es el de “aguzar” la mirada, crear una situación de estrés que favorezca priorizar información, jerarquizar intuitivamente aquello que debe analizarse frente a otras cuestiones que, para determinado ejercicio en concreto, se consideran irrelevantes (por ejemplo, si analizamos la relación de unas estructuras del cuerpo con otras, no prestaremos atención a las texturas de la piel, o a la valoración tonal del cuerpo).

Esto entrena la atención y la selección visual, activa una mirada crítica y relaciona las operaciones de decodificación cognitiva de la información con la materialización de la misma mediante el dibujo.

Es una situación que puede ser estresante para el estudiante (según nuestra experiencia, lo ideal es desarrollar sesiones de trabajo de unos cuarenta y cinco minutos -sin pausas entre las poses- realizando breves descansos de unos quince minutos en bloques completos de 3 horas de trabajo), pero dicho estrés -manejando en un ambiente distendido y cómplice- favorece la inmersión de manera significativa en los conceptos que se abordan en cada sesión.

Además, debemos tener en cuenta no solo el tiempo de las poses, sino el propio tiempo que el/la estudiante requiere para “entrar en situación en la sesión”. Así, hemos comprobado en estos años que, habitualmente, de esas tres horas completas de trabajo, el tiempo productivo, (de aprendizaje significativo), es mucho menor: el/la estudiante requerirá de un tiempo para abstraerse, para pensar desde lo visual y llegar al estado de concentración absoluta necesario y, una vez haya llegado a ese grado de concentración, podrá sostener la atención con intensidad durante un tiempo limitado. Es frecuente que los últimos veinte minutos de clase los estudiantes ya se muestren cansados y dispersos tras el esfuerzo o, como justifican, “ya no ven más”.

Por todo ello, valorar la coordenada tiempo / formato será fundamental para enfrentarse a la sesión con el planteamiento más coherente para lo que se persiga estudiar en cada sesión. Debemos apreciar la importancia que tienen estos apuntes que, aunque no estén destinados a constituirse otra final, aportan una experiencia valiosa para aprender a mirar de otras maneras, a comprender el cuerpo en su complejidad y a naturalizar dicho aprendizaje a través del dibujo.

4. Objetivos: la materialización del dibujo del natural a partir de la observación

Tras haber trazado las premisas en las que se contextualiza la pertinencia y condiciones de las prácticas del dibujo de apunte del natural, desglosemos, pues, los objetivos concretos que articulan este trabajo:

- Dimensión perceptiva, estrategias de observación:
 - Comprender el cuerpo como una globalidad posicionada en un espacio o contexto.
 - Analizar el cuerpo de manera no secuencial o lineal.
 - Fragmentar y jerarquizar los elementos que explican el cuerpo según diversas premisas (comprensión de la estructura, estudio de la orografía volumétrica según la gradación tonal, comprender la figura a partir de su postura y posición en el espacio, etc.)
 - Relacionar las partes del cuerpo buscando conexiones que expliquen su presentación globalmente.
- Dimensión cognitiva, procesos de abstracción y comprensión de la información vista:
 - Abstractar la forma de para comprenderla intrínsecamente.
 - Analizar lo visto en función de categorías diversas a partir de las cuales se articule la forma como: cerca/lejos; estructural/superficial; dinámico/estático; forma/figura; nítido/difuso; claro/oscuro; contrastado/no contrastado; sintético/plástico; volumen/proporción; punto de apoyo/fuerzas en tensión, expresividad subjetiva de lo que sugiere el modelo, etc.
- Dimensión procesual, la materialización del dibujo:
 - Tipos de dibujo en función del tiempo de ejecución (esbozo, apunte, estudio, etc.)
 - Corporalidad del dibujante ante el dibujo, diversos usos del cuerpo del dibujante.
 - Formato/composición.
 - Diversidad de registros de trazo (continuo, errático, inverso, externo / interno)
 - Elección de materiales según objetivos de estudio y estrategias de trabajo (lineal sobre soporte claro -grafito, rotulador, bolígrafo, etc.); de mancha sobre soporte claro (carboncillo, tintas); glaucografías

sobre fondos manchados (dibujo por borrados eliminando material); herramientas de precisión (lápiz, rotulador), o que buscan la soltura de un gesto (brochas, tintas), etc.

- Estrategias de trabajo para ajustar el tiempo y formato dados, al objetivo de estudio (líneas tentativas, estructuras geometrizadas abstractas, trazos continuos, manchas aleatorias a partir de las cuales se revela la forma, etc.)

Cada una de estas variables condicionará, sin duda, el apunte resultante y lo que el dibujante deduce del estudio de observación realizado. Por ello, si bien estos estudios de apuntes no pretenden erigirse en obra final, consideramos esencial su función como ejercicios de perspicacia visual y mejora de las destrezas del dibujo: evidencian que, a partir de un cuerpo, pueden darse tantos planteamientos de análisis como posibilidades para acometer dicha tarea.

4.1. El apunte y las expectativas “del buen dibujo”

A pesar de que en las sesiones de clase se insiste constantemente en la importancia de asumir los apuntes como una práctica formativa que no debe lastrarse con las pretensiones de una obra con vocación de “pieza final”, es esta una discusión de un calado fundamental ya que, en nuestra opinión, este planteamiento se refiere a la idea de que cualquier producción que realice un artista se puede constituir en obra de arte, lo que hace que, aún antes de comenzar a dibujar, aparezcan inseguridades y expectativas que pueden llegar a ahogar la propia experiencia de aprendizaje.

¿A qué se debe? Quizá, a la idea romántica de que el/la artista, se muestra en todo momento como un conocedor de la forma, como si ya la intuyera y dominara de antemano pero, ¿cómo aprender a conocer, a dibujar, si no dejamos espacios para la construcción de la mirada y el desarrollo de estrategias, si no nos ponemos en la tesitura de poder equivocarnos, probar y especular mediante el dibujo para seguir avanzando?

Así, esta “expectativa del buen dibujo”, nos lleva, además, a comprender mejor qué es para el/la estudiante en formación un dibujo del natural “correcto” y, curiosamente, a pesar de que hoy por hoy la enorme mayoría de estudiantes han nacido ya en el s. XXI, lo más habitual cuando se discute esta cuestión es descubrir que ellos consideran “buen dibujo” aquel producto de la Academia de (San Fernando u otras) que, por otra parte, rechazan como anacrónico. Es importante destacar que no es comparable el estudio del cuerpo a lo largo de sesiones de varias horas, en ejercicios que persiguen un análisis del cuerpo centrado en la demostración de control en todas las facetas implicadas en dicho estudio (dominio de estructura, proporciones, composición, valoración tonal y claroscuro), a las prácticas de apuntes que analizan, puntual e independientemente, uno a uno los objetivos de comprensión y traducción en dibujo implicados en este control futuro. Entendamos los apuntes como la oportunidad de parcelar las diversas opciones que el dibujante tiene a su disposición para comprender íntimamente aquello que ve y que evidencia mediante el apunte, y no como una práctica que aspira a lograr, en pocos minutos, un dibujo en el que se desarrollan simultáneamente todos esos aspectos. Por ello, abrir esta conversación y contrastar pareceres contribuye, en nuestra opinión, a dejar espacio para poder aprender ateniéndonos a las circunstancias en las que hoy se desarrollan los estudios de la Bellas Artes y que, de este modo, el/la estudiante se posicione en el estadio formativo en el que se encuentra y desarrolle sus destrezas.

Sin duda, recomendamos estar expuestos al dibujo, es decir, dar tanta importancia a la práctica diaria y sistemática de las diversas maneras de enfrentarse al “dibujar” (apuntes, bocetos, dibujos tentativos o de análisis, desarrollo de proyectos mediante el dibujo, etc.), como estudiar dibujos ajenos con atención del artista, no de espectador. Con esto nos referimos a que cuantos más dibujos veamos, mejor asimilaremos la inmensa amplitud de estrategias, sensibilidades y miradas. Esto redundará en la ampliación de nuestro propio registro de posibilidades de estudio y planteamientos. Ver dibujos como artista implica aprender a leer las imágenes de manera que las preguntas prioritarias sean ¿cómo?, ¿para qué?, ¿qué ha conseguido con ello? Esta preguntas ponen el foco en comprender cómo se ha construido el dibujo, qué estrategias, procesos y desarrollos ha utilizado el artista, relegando otras cuestiones menos relevantes para dicha lectura como la afinidad con el artista, o la seducción que el dibujo en cuestión pueda o no transmitir. Es lo que en clase denominamos “análisis forense del dibujo” que comienza por la lectura analítica de los ejercicios del grupo de clase al finalizar cada sesión.

4.1.1. Comprensión versus idealismo. Evaluación de ejercicios

A medida que avanza el curso va forjándose entre todos una conversación global sobre la experiencia particular de cada uno frente al dibujo, y la importancia del ejercicio de dibujar frente a la idea previa de que cualquier práctica debe constituirse con la entidad y pretensión de la obra final. Esto nos lleva, inevitablemente, a hablar de la importancia de la comprensión de la forma naturalista frente a un idealismo que se aparte de la experiencia visual y de la singularidad de cada experiencia en un contexto y tiempos efímeros.

Asumimos que abordaremos la tarea de la comprensión de la forma intrínsecamente, abstrayendo y jerarquizando parte de la información visual recibida para poder estudiarla desde el dibujo. Así, a la hora de evaluar la carpeta de apuntes se tomará en cuenta el grado de eficiencia con el que se aborda cada uno de los problemas específicos propuestos en las sesiones de trabajo, primando los siguientes criterios:

- Adecuación de la propuesta con el ejercicio pedido.
- Originalidad en el planteamiento o ejecución.
- Ejecución, desarrollo plástico.
- Cualidades estructurales, formales y compositivas.
- Resolución gráfica.
- Resolución plástica.
- Uso de materiales.
- Uso del soporte.
- Coherencia entre el planteamiento y la ejecución.
- Interés general de la propuesta.

En la asignatura “Construcción y Representación en el Dibujo” se puntúan cuatro bloques de entregas:

1. Apuntes del natural realizados en el curso. Entrega de una selección de 25 apuntes. Se valoran conjuntamente con hasta 3 puntos.
2. Dibujos de aula (100x70/ 50x70). Entrega de 10 dibujos. Se valoran conjuntamente con hasta 3 puntos.
3. Dibujos realizados como actividad autónoma. Entrega de 5 proyectos. Se valoran conjuntamente con hasta 3 puntos.
4. Fichas visitas exposiciones / trabajo teórico. Entrega de 3 comentarios o del desarrollo teórico de un proyecto personal. Se valora conjuntamente con hasta 1 punto.

Como se puede comprobar, los apuntes del natural suponen un porcentaje importante de la calificación global, y constituyen la oportunidad para el/la estudiante de dibujar con la libertad de experimentar con margen para errar y reintentarlo una y otra vez. Tengamos en cuenta que cada semana contamos con una sesión de tres horas destinada, exclusivamente, a los ejercicios de apuntes, que a lo largo del curso se realizan, en realidad, cientos de estudios que son revisados y comentados al finalizar cada sesión pero que, finalmente, para la evaluación solo tienen que presentar una selección de veinticinco apuntes.

Es esta también una cuestión interesante desde el punto de vista formativo, ya que cuando los/las estudiantes realizan la selección de sus apuntes y los compilan para presentarlos, deben ser capaces de leer sus propios dibujos entendiendo el grado de eficacia que el apunte concreto muestra a la hora de ajustarse al estudio de una cuestión específica. Esto supone una verdadera “labor de revisión crítica” formativa muy importante, ya que estimula que se aprenda a ver la información gráfica en función de la eficiencia de lo que presenta, más que en cuanto al posible atractivo que tenga el ejercicio, (cuestión importante, pero no prioritaria a la hora de evaluar este bloque de trabajos).

4.2. Metodologías del dibujo: sobre la importancia de las herramientas y soportes

No queremos dejar pasar la oportunidad de defender la relevancia que tiene para el dibujo el conocimiento profundo de los materiales que empleamos al trabajar, y cómo estos determinan lo que podemos hacer y cómo nos enfrentamos al estudio. La sistemática reducción de las horas de dibujo desde Educación Primaria en adelante supone una lamentable pérdida de práctica y conocimiento de estos materiales. En nuestra área de trabajo, el aprender haciendo, y hacer repetidamente, es fundamental para afianzar los saberes.

Pensar que puede sustituirse un conocimiento eminentemente práctico por una presentación teórica empobrece la oportunidad de que el dibujo como expresión de conocimiento tenga la solidez y repercusión que merece. Así, es deseable explicar teóricamente, por ejemplo, las particularidades físicas y técnicas de cada uno de los materiales y soportes si este conocimiento teórico puede sustentarse con la práctica sostenida del estudiante. No podemos pensar que utilizar una o dos veces un proceso (tinta, rotulador, etc.) implica conocerlo y dominar sus posibilidades ya que, en realidad, requiere práctica y tiempo llegar al grado de intimidad y experiencia suficientes para controlar las herramientas y procesos, para saber qué podemos esperar de ellos, y cómo manipularlos.

Por ello, no caigamos en el error de pensar que porque un material es precario (lápiz, carbón, bolígrafo), ya sabemos utilizarlo en toda su plenitud en el contexto del dibujo. Debemos contar con tiempo para probar diversos materiales y calidades, entender las secuencias de trabajo y aprender cómo simultanear procesos para impedir que la incapacidad técnica limite el desarrollo del dibujo y su control.

Como es sabido, contamos con una enorme variedad de técnicas y soportes en relación a los procedimientos propios del dibujo. Esto hace que sea apasionante adentrarnos en las tiendas especializadas en las bellas artes y probar nuevos soportes o materiales. Conocerlos, probarlos en distintas circunstancias y simultanearlos en un mismo ejercicio contribuirá a enriquecer nuestras posibilidades de acción. Este supondrá trabajar probando, cuestionando el material, estudiando cómo se comporta según las circunstancias en las que sea manipulado. No es un conocimiento inmediato, requiere curiosidad, observación y cierto empeño, pero será esencial para que sea el/la dibujante quien mantenga el control sobre la herramienta, y no al revés.

A menudo, descubrimos que, si un dibujo resulta fallido, o no tan eficiente en su propósito como sería deseable, se debe al desconocimiento sobre cómo utilizar las propias herramientas y en qué consisten los principios físicos

de cada técnica sobre un soporte específico, por lo que desde aquí desearíamos que desde las etapas iniciales de la formación en el dibujo se hiciera mayor hincapié en la dimensión procesual de los materiales y soportes.

Dadas las escasas horas de clase presencial de dibujo a la semana (dos sesiones de tres horas cada una), es oportuno destacar la labor del Campus Virtual de la asignatura como contenedor de presentaciones teóricas que contribuyen a dotar al estudiante de una base referencial en la que, a su vez, podrán encontrar numerosos ejemplos de dibujos y experiencias que explican con antecedentes cada uno de los conceptos abordados en la asignatura. Este canal de comunicación digital complementa el “aprender desde el hacer” de la clase y las charlas que también se ofrecen en el aula, pero necesita de la experiencia (presencial, directa y dialogante) para que la información que ofrece sea asimilada por parte del /la estudiante. Así, se requiere por parte del estudiante de esfuerzo y compromiso para consultar esta información fuera de las horas de clase de dibujo.

4.3. Materializar la comprensión del cuerpo humano a través del apunte

Es este, quizá, el elemento clave de toda la experiencia que describimos en estas páginas: ¿cómo materializar en un papel la experiencia de lo visto? Es este un desafío enorme porque implica dos elementos extraordinariamente complejos:

- El modelo como referencia inicial: en nuestra opinión, el interés, complejidad y expresividad del cuerpo humano es inigualable. Estudiando al modelo no solo nos asombramos ante la versatilidad del cuerpo sino que, además, se agrega el componente emocional que se produce cuando un individuo observa a otro con atención y curiosidad. Esta situación promueve la empatía, la concentración y el cuestionamiento, como mencionábamos unas líneas más atrás, de los estereotipos. Así, un cuerpo será interesante por lo que expresa, cómo lo expresa y su capacidad servir de impulso para que el/la dibujante vehicule, a través de su estudio, su propia impresión sobre lo visto.
- El rol del espectador / lector del dibujo como referencia de la eficacia del estudio: abundaremos más adelante en la idea del dibujo como evidencia, pero comencemos alegando que, en realidad, todos los procesos descritos previamente son invisibles hasta que se materializan en el papel. La coherencia entre cómo dibujamos lo comprendido y qué logramos transmitir supondrá el éxito o fracaso de cada apunte, así que el lugar que el espectador juega en esta valoración se convierte en una referencia fundamental para evaluar cuán certeros hemos sido en el proceso de trabajo.

4.4. El dibujo como evidencia, o su rol como objeto de epistémico

Consideremos el ejercicio de apuntes como materialización formativa destinada a generar saberes. El dibujo se convierte, pues, en un objeto epistémico que sirve para la adquisición de conocimientos, (aunque su factura pueda parecer humilde), y para la evidencia e intercambio de experiencias. Dicho objeto epistémico entrará en la circulación de imágenes, debatirá con ellas y contribuirá a generar un discurso visual poliédrico y enriquecido.

En dicha circulación, como apuntábamos hace unos momentos, el espectador (uno mismo como lector de sus dibujos, u otro individuo como lector de dibujos ajenos), no cumple aquí la función de validador estético en base a criterios de gusto, sino que se convertirá en referencia sobre la claridad a la hora de comprender un aspecto concreto del estudio (el objetivo del ejercicio) y su coherencia a la hora de plasmarlo en el papel.

Así, en nuestras clases se plantea la norma de que, a la hora de diseccionar los ejercicios y comentarlos en grupo, se permiten todas las apreciaciones a excepción de aquella que cierra la conversación, es decir la que emite el veredicto finalista de “me gusta”, o “no gusta”, ya que si lo que entrara cuestión se basara en un gusto personal no justificado, meramente sentimental, cualquier análisis ulterior sería inviable. A veces, en el contexto de los apuntes, son más didácticos ejercicios que no cuentan con el atractivo de otros pero que, por alguna razón, evidencian unas estrategias de trabajo importantes como base para otro tipo de proyectos. Por ello, concluir cada sesión con una puesta en común de los ejercicios supone una experiencia formativa fundamental: somos de la creencia de que articular verbalmente lo experimentado dibujísticamente consolida las estrategias y amplía sus posibilidades. Esto implica aprender a hablar de los dibujos como parte de aprender a leerlos y constituye, en realidad, una parte esencial de esta asignatura en particular.

Para ello, para hablar del dibujo como evidencia, debe dotarse al estudiante de mecanismos de articulación, ayudarlo a que pueda reparar en lo que ve de una manera crítica. No es esta una tarea sencilla ya que, desafortunadamente, no suelen contar con suficiente bagaje inicialmente como para ello, así que iniciamos este entrenamiento desde las primeras clases a base de comentar juntos dibujos referenciales desde el punto de vista gnoseológico.

De este modo, comenzamos por decodificar los medios empleados (técnicas de dibujo), las estrategias utilizadas (especulación sobre la secuencia de trabajo del dibujante) y los objetivos que se buscaba plasmar en cada dibujo. Es decir, recuperamos las grandes preguntas que nos lleven a cuestionar lo que vemos teniendo lo que percibimos que de facto transmite la información gráfica leída. En este juego de lecturas mostramos tanto dibujos de artistas contemporáneos como estudios y apuntes de dibujos clásicos y modernos ya que lo que aquí nos interesa es comprender el dibujo desde el propio dibujo, y no como ilustración de una época, estilo o autor

específicos. Descubrimos, además, que simultanear en los comentarios dibujos de épocas diversas nos lleva a encontrar estrategias y sensibilidades comunes aunque estas se resuelvan de formas muy dispares. En nuestra opinión, contribuye este ejercicio discursivo a aprender a mirar con ojos de artista, a mirar con la curiosidad y voracidad de quien ve para aprender a hacer.

5. Conclusiones y análisis de resultados

Como se ha indicado al inicio de estas páginas, los/las estudiantes cursan esta materia de dibujo del natural en el segundo cuatrimestre del segundo año del grado en Bellas Artes. Cuando comienzan, solo han dibujado modelo humano en el cuatrimestre anterior (en "Procesos y Procedimientos del Dibujo"), por lo que, en general, tienen los fundamentos básicos de la materia, pero cuenta aún con poca experiencia. Es por ello que consideramos una oportunidad que, en este momento preciso de su formación, nuestra asignatura sirva para profundizar en los procesos perceptivos, cognitivos y procesuales que entran en juego a partir, además, de la fascinante experiencia de observar y comprender la figura humana.

Somos conscientes de que los estudiantes a menudo se sienten especialmente vulnerables cuando cursan materias de dibujo. Quizá la humildad del material, y la exposición sin artificios propias del dibujo les hacen conscientes de sus propias dificultades, y de lo difícil que es lo que está en juego: comprender lo visto y llevar esa experiencia tridimensional y temporal a dos dimensiones coherente y expresivamente.

Sin embargo, los años impartiendo esta materia nos llevan a pensar que con la confianza y complicidad del grupo es más que factible que se produzca una revolución, que el/la estudiante gane una perspicacia visual extraordinaria en pocos meses, y que, además, descubra que a partir de lo visto cuenta con diversos planteamientos y estrategias para materializar esa experiencia mediante el dibujo. El éxito vendrá dado por la ampliación de posibilidades a la hora de acometer el dibujo; por un mayor control técnico; un mejor conocimiento de las herramientas y soportes y, sobre todo, por la capacidad de encontrar una mirada propia capaz de ser analítica y subjetiva simultáneamente.

Para lograr dicho objetivo es necesario dibujar obsesiva, sistemática y atentamente. Se hace preciso poner en valor la importancia del dibujo para desarrollar un lenguaje plástico complejo, por lo que cerramos estas líneas con el deseo de que la práctica del dibujo cuente con un lugar aún mayor en la formación a todos los niveles.

6. Agradecimientos

El presente texto nace de la impartición de la asignatura "Construcción y Representación en el Dibujo" desde el año 2018 en adelante, por lo que agradecemos al Departamento de Dibujo y Grabado de la Facultad de Bellas Artes UCM la oportunidad brindada y, especialmente, agradecemos a los/las estudiantes que han hecho de esta experiencia una oportunidad de aprendizaje para esta docente.

Referencias

- Álvarez Rodríguez, S. Procesos cognitivos de visualización espacial y aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, [S.l.], v. 4, 61-71, ene. 2007. ISSN 2172-3427. Recuperado 19 junio 2022 de <https://reined.webs4.uvigo.es/index.php/reined/article/view/35>
- Baigrie, B. S. (Ed.). (1996). *Picturing knowledge: Historical and philosophical problems concerning the use of art in science*. University of Toronto Press.
- Bernárdez Sanchís, C. (1991). La línea sabia: apuntes sobre algunos momentos de la historia del dibujo. *Anales de Historia del Arte*, 3, 95 - 116. Recuperado 18 de junio de 2022, de <https://revistas.ucm.es/index.php/ANHA/article/view/ANHA9192110095A>
- Cabezas, L. (coord.) (2011). *Dibujo y construcción de la realidad: arquitectura, proyecto, diseño, ingeniería, dibujo técnico*. Cátedra.
- Clark, K. (2008). *El Desnudo: un estudio de la forma ideal*. Alianza.
- Cubero, M. (2005). Un análisis cultural de los procesos perceptivos. *Anuario de Psicología*, 36 (3), 261-280. Recuperado 19 de junio de 2022: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017406002>
- Díaz Padilla, R. (2007). *El dibujo del natural en la época de la postacademia*. Akal.
- Florenski, p. (2005). *La Perspectiva Invertida*. Siruela.
- Gómez Molina, J. J., Cabezas, L., Bordes, J. (2001). *El manual de Dibujo*. Cátedra.
- Gómez Molina, J. J., Cabezas, L., Copón, M. (2005). *Los nombres del Dibujo*. Cátedra.
- Ingold, T. (2018) *The life of Lines*. Routledge.
- Moraza, J. L. (2009, 17 marzo). *De arte, Saboer* (Conferencia). Diálogos de cocina. Eurotoques. San Sebastián, España.
- Moraza, J. L. (2015). El inconsciente clásico (en la cultura y el arte contemporáneo). *Dioses, héroes y atletas: la imagen del cuerpo en la Grecia antigua*, 295-318. Museo Arqueológico Regional.
- Ruskin, J. y Ochoa M.L. (1999). *Técnicas de dibujo*. Laertes.
- Temkin, A., & Rose, B. (1993). *Thinking is form: The drawings of Joseph Beuys*. Philadelphia Museum (PA).
- Trachana, A. (2012). Manual o digital. Fundamentos antropológicos del dibujar y construir modelos arquitectónicos. *EGA Expresión Gráfica Arquitectónica*, 17, 288-297. <https://doi.org/10.4995/ega.2012.1381>