



## Del objeto descubierto al objeto artístico, un planteamiento con propósitos educativos

Carolina Martín-Piñol<sup>1</sup>; Diego Calderón-Garrido<sup>2</sup>

Recibido: 19 de mayo de 2020 / Aceptado: 17 de noviembre de 2020

**Resumen.** Este artículo expone la potencialidad de la didáctica del objeto como recurso pedagógico en el ámbito de la educación artística. Los argumentos para incentivar su presencia en las aulas son múltiples; y entre ellos no solo se encuentran planteamientos teóricos, ya que muchos de ellos son eminentemente prácticos. Presentado el objeto desde el punto de vista etimológico y metafísico, se ha procedido a analizarlo desde distintas perspectivas histórico artísticas así como desde una visión didáctica. De esta forma se presenta el objeto como un elemento concreto con el que trabajar conceptos abstractos de forma atractiva, reconocible y cotidiana, llegando a actuar como detonante de la creatividad y pudiendo considerarse incluso de la mente. Finalmente se presenta una propuesta realizada en el ámbito de la enseñanza superior en la cual se aplican los planteamientos mostrados anteriormente.

**Palabras clave:** Didáctica del objeto; educación artística; objeto artístico-objeto estético.

[en] From the object uncovered to the artistic object. An approach with educational purposes

**Abstract.** This paper exposes the potential of object teaching as a pedagogical resource in the field of arts education. The arguments to encourage their presence in the classrooms are multiple, and there not only theoretical approaches, since many of them are eminently practical. Presenting the object from the etymological and metaphysical point of view, it has been analyzed from different historical-artistic perspectives as well as from a didactic perspective. In this way, the object is presented as a concrete element with which to work abstract concepts in an attractive, recognizable and everyday way, coming to act as a trigger for creativity and being considered inclusive of the mind. Finally, a proposal made in the field of higher education is presented, in which the approaches shown above are applied.

**Keywords:** Object-based learning; artistic education; artistic-aesthetic object.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. La etimología del objeto. 3. La taxonomía de los objetos. 4. Argumentos didácticos a favor de educar con objetos. 5. El objeto como protagonista de ruptura en distintos movimientos artísticos. 6. Un planteamiento didáctico basado en objetos. 7. Algunos resultados y reflexiones finales. Referencias.

<sup>1</sup> Universidad de Barcelona (España)  
E-mail: carolinamartin@ub.edu  
<https://orcid.org/0000-0002-0279-3839>

<sup>2</sup> Universidad de Barcelona (España)  
E-mail: dcalderon@ub.edu  
<https://orcid.org/0000-0002-2860-6747>

**Cómo citar:** Martín-Piñol, C.; Calderón-Garrido, D. (2021) Del objeto descubierto al objeto artístico, un planteamiento con propósitos educativos. *Arte, Individuo y Sociedad* 33(2), 467-483.

## 1. Introducción

La introducción de la didáctica del objeto como una herramienta clave en el ámbito educativo no es nada nuevo. Incentivar su presencia en los ámbitos de desarrollo de la educación artística sería muy efectivo, pero pese a la extensa tradición de la didáctica del objeto patrimonial, es cierto que en nuestro país aún es limitada su aplicación en ámbitos artísticos. También es cierto que cuando se aplica se suele hacer como una intervención puntual en un equipamiento cultural o en un aula, es decir una actuación que empieza y acaba en una misma sesión como un oasis en un desierto. Para que este tipo de planteamientos se puedan trabajar en profundidad y que los estudiantes puedan adquirir conocimientos significativos, las propuestas han de crearse bajo una estructura meditada y continuada, una propuesta que pivote alrededor del objeto como herramienta educativa y que tenga continuidad.

Ante este planteamiento, es necesario detenerse a reflexionar los posibles beneficios de la aplicación de la didáctica del objeto. La realidad muestra cómo la inclusión de la misma para la enseñanza de la educación artística en las aulas es un proceso cuyas consecuencias positivas pueden llegar a distintos planos; desde los más prácticos como el procedimental y el actitudinal a los más conceptuales. La propuesta de inclusión de objetos en el aula nace de un axioma sencillo:

Todos nos relacionamos con objetos y aprendemos por experimentación a través de ellos. Por otro lado, la tangibilidad consustancial a la naturaleza material de los objetos los hace aptos desde el punto de vista didáctico desde edades muy tempranas. Así, podremos relacionar las características del objeto con conceptos más generales y llegar a conclusiones sobre el contexto histórico, social y cultural que lo vio nacer y en el que se utilizó, podremos detectar incluso cambios y continuidades vinculados al objeto, además de promover la imaginación y la empatía histórica, si para ello desarrollamos estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en las premisas de la didáctica del objeto (Llonch y Parisi, 2016, p. 114)

Un ejercicio tan habitual como curiosear, analizar, contemplar e incluso examinar objetos históricos y artísticos puede ser una experiencia educativa idónea para la incitación al pensamiento crítico de los estudiantes de cualquier etapa educativa a través de la manipulación de fuentes primarias. Si se plantea que para los jóvenes y niños muchos de los objetos que son rastro del pasado les son ajenos, obviando incluso que algunos de ellos otorgan toda la lógica a muchos de los objetos actuales, se hace evidente que mostrárselos y manipularlos puede convertirse en un gran estímulo para su aprendizaje.

Para la inclusión de este tipo de desarrollo en el aula hay que tener en cuenta algo fundamental, como el hecho de que no siempre es viable que los equipamientos culturales y museos cedan sus objetos. Así, en este planteamiento se abre otra disyuntiva que pivota alrededor de la utilización de réplicas o exclusivamente originales en este tipo de planteamientos, situación que también ocurre en los propios centros culturales:

La sensación de frustración a la que alude Baudrillard ha sido recuperada por muchos museos que en sus visitas han incorporado réplicas de algunos de los objetos que están en las vitrinas y las ponen a disposición de los visitantes para que los puedan manipular y satisfacer así el deseo de atravesar o superar la barrera de la vitrina. Réplicas de instrumentos musicales, máscaras, vasijas, textiles y también recursos diseñados para poder ver de cerca fuentes documentales o imágenes que se reproducen en un tamaño mayor, para visualizarlas con más detalle, aunque sin la textura y la calidad del original (Tabakman, 2011, p. 85).

Pero no es esta la discusión que centra este artículo, ya que para el presente planteamiento la motivación nacerá simplemente del objeto, sea este una reproducción o un objeto original, aunque sin olvidar que en los objetos únicos se encuentra un halo de exclusividad que en muchas ocasiones estimula aún más el proceso de enseñanza aprendizaje.

## 2. La etimología del objeto

Antes de entrar a valorar la idoneidad de la aplicación de la didáctica del objeto artístico, es necesario profundizar sobre el concepto más elemental para este planteamiento. La realidad es que son múltiples y diversas las definiciones acerca de lo que significa la idea de “objeto” en sí mismo. Según la RAE (2001), se define como “cosa” y, a su vez, “cosa” se explica como “lo que tiene entidad, ya sea corporal o espiritual, natural o artificial, concreta, abstracta o virtual”. De hecho, tal como indica Moles si se analiza su raíz etimológica, “*objectum*” significa “Lanzado contra, cosa existente fuera de nosotros mismos, cosa puesta delante de nosotros que tiene un carácter material: todo lo que se ofrece a la vista y afecta a los sentidos” (Moles, 1974, p. 31).

Por otro lado, si se profundiza en el vocablo y se consulta el diccionario de filosofía de Ferrater (1980), se encuentra que va más allá del concepto de algo externo, ya que este autor lo define como “lo contra-puesto”. El mismo autor expone que hay un sentido común de “objeto” que es el de “término”. Así, en metafísica, el objeto es un término, o fin, o causa final; y en la teoría del conocimiento el objeto es el término del acto del conocimiento y especialmente la forma, ya sea como especie sensible, ya como especie inteligible; en ética, el objeto es la finalidad, el propósito, lo justo. A colación de esta definición, Cirlot (1986) esclarece que la definición de Ferrater presentaría al objeto como lo opuesto o contrapuesto al sujeto. Es decir, el autor evidencia en la primera definición de Ferrater que el objeto se halla fuera (físicamente) del sujeto, apareciendo como cosa “aquel que no es” y se halla también dentro del sujeto como algo que “tampoco es él” pero que está contenido en su sistema psicofísico. Si se analizan definiciones más sucintas sobre el término objeto, se observa que Moles en sus teorías se refiere a los objetos como “elementos producidos, a lo lejos, por hombres, fábricas. etc., que sirven de mediadores entre las situaciones y los actos, asumiendo una función: utensilios y productos son los ejemplos más evidentes” (Moles, 1974, p. 21).

En la misma publicación, Moles amplía la definición explicando que:

En definitiva, se concibe como un “producto fabricado por el hombre, aislable y movable, a la medida del hombre” y que se considera “como un elemento móvil y artificial del mundo circundante, fabricado por el hombre, accesible a la percepción y destacable de su entorno; hecho a la escala del hombre, es esencialmente manipulable y subsiste a través del tiempo con una gratitud de permanencia. (Moles, 1974, p. 47)

Así mismo también añade que “hemos considerado que la pasividad del objeto es esencial, que está construida sobre una experiencia de la vida y de la evolución que se inscribe en la evolución humana global y que, por consiguiente, está sólidamente anclada en el ser perceptivo” (Moles, 1974, p. 81).

En la misma línea de la idea del objeto como elemento modificado por el hombre, se encuentra la publicación de Guigon que para

que exista el objeto, debe ser trabajado, transformado o simplemente presentado por la mano del hombre. También es preciso que su dimensión se atenga a su escala: el microbio y el paisaje son objetos de estudio (...) Sea cual fuere el grado de realización técnica que haya alcanzado, posee un doble aspecto; el de estar investido por una función específica para la cual ha sido creado y de envolver esa función en una apariencia particular. (Guigon, 1997, p. 9).

### 3. La taxonomía de los objetos

Para conocer con más profundidad las particularidades de los objetos es conveniente, a la vez que práctico, plantear una taxonomía de los mismos, atendiendo a sus posibles principales características. En este sentido, se pueden plantear los objetos como algo cercano e incluso familiar (Salazar, 2014). En este sentido, tal y como indica Ferrater (1980), según las investigaciones realizadas hasta los años ochenta en la teoría del objeto, los objetos son ilimitados y, *por ende*, se podría creer que de ilimitadas características. Sin embargo, en la misma publicación se encuentra un planteamiento concreto surgido de la idea de que tal multitud no impide su agrupación de acuerdo con sus notas más generales, es decir, según sus determinaciones más básicas.

Entre dichas especificaciones existen aspectos muy diversos, como podría ser la naturaleza del propio objeto, su función, su calidad estética, su resistencia, etc. Aunque si se ahonda en el planteamiento de Moles (1974) se observa que, para él, intrínsecamente se relaciona el concepto de objeto con el de creación artificial. El autor plantea que un objeto natural como podría ser un árbol o una piedra tendría categoría de cosa, no de objeto, deliberando que

la piedra se convertirá en objeto cuando ascienda al rango de pisapapeles y se le pegue una etiqueta (precio, calidad...) que le haga ingresar en el universo social de referencia (...) El objeto tiene, pues, un carácter a la vez pasivo y fabricado. Es el producto del *homo faber*, el producto de una civilización industrial: una pluma, una lámpara de despacho, una plancha, son objetos en el sentido más pleno de la palabra (Moles, 1974, p. 30).

Así prosiguiendo con la dicotomía acerca de la categoría natural o artificial de los objetos, y de nuevo haciendo referencia a la obra de Ferrater, se observa que profundiza en el concepto y presenta una clasificación que sirve para agrupar los objetos en cuatro grandes bloques.

La primera de las categorías es aquella que hace referencia a los objetos reales, u objetos que poseen realidad en sentido estricto. En ellos se hallan incluidos y convenientemente determinados a su vez por sus correspondientes notas generales, los objetos físicos y los objetos psíquicos. Las notas de los primeros son la espacialidad y la temporalidad. Puede agregarse como nota común la de causalidad entendida como interacción.

En segundo lugar, encontramos aquella categoría que nos remite a los objetos ideales. Sus notas son la inestabilidad, la intemporalidad y la ausencia de interacción (a este grupo pertenecen los objetos matemáticos y las relaciones ideales).

Por otro lado, se presentan aquellos objetos cuyo “ser” consiste en el valer. A este grupo pertenecen los valores que pueden ser considerados también como objetos en virtud de la definición general.

Y, por último, los considerados objetos metafísicos, cuya función consiste probablemente en una unificación de los demás grupos, pues el objeto metafísico, en cuanto ser en sí por sí o absoluto, contiene necesariamente como elementos immanentes todos los objetos tratados por la ontología regional (Ferrater, 1980, p. 21) .

Resulta conveniente añadir a esta primera clasificación de carácter más metafísico otro tipo de organización en base a su valor y que completa así la definición del mismo. Así, si se recurre de nuevo a Moles (1974) en su *Teoría de los objetos* y a su planteamiento en ocho valores que se pueden atribuir a cualquier objeto, que reflejarían su valor más social, en tanto en cuanto pertenecen y dialogan con él, se puede hablar de:

1. **Valor funcional:** “puede servir”, valor generalmente positivo (el plato de plata), pero a veces negativo (los viejos relojes).
2. **Valor estético** propiamente dicho, que le condiciona: el objeto es más o menos bello en sí mismo. Este valor puede ser referido al valor estético universal, controlado por los críticos de arte o bien por un gusto personal por ciertas formas.
3. **Valor mercantil** del o de los materiales de que está hecho, valor que depende del peso.
4. **Valor del trabajo**, tanto mayor, por ejemplo, cuanto más dura, más resistente sea la materia prima.
5. **Prestigio psicológico** de este material, puesto de manifiesto en ciertos objetos del pasado y vinculado sobre todo a la durabilidad.
6. **Valor de la antigüedad**, ligado a una fecha autenticable y uno de los factores dominantes del precio, vinculado a un clasicismo de ejecución, es decir, a la integración de un estilo reconocido por los criterios o los historiadores del arte. Un coeficiente de edad absoluta que varía logarítmicamente según la época, fluctuando en una amplia zona.
7. **Valor de historicidad:** si el objeto está más o menos relacionado con un acontecimiento histórico conocido.
8. **Valor mágico:** se refiere a aquellos objetos que su posesión dota a su dueño de algún poder sobrenatural (podríamos hablar desde dientes de tiburón a una reliquia religiosa)

A estos valores socializados también se pueden añadir valores subjetivos, los cuales oscilan alrededor de diversos conceptos. En primer lugar, el posible valor del orgullo y la rivalidad de su pertenencia, por otro lado, el valor de los gustos estéticos que intrínsecamente implican la aceptación o sumisión a las modas. A su vez, también se considera que la integración del objeto en una serie o colección con la que la importancia del objeto se crea en relación al resto y por su mérito por poder completar un todo. Y, por último, el objeto se puede considerar como un mediador social y funcional, ya que:

se convierte en el verdadero testimonio de la existencia de una sociedad (industrial) en la esfera personal reemplazando simultáneamente al espíritu colectivo y al otro individual. Ahora es mediador de la sociedad en su totalidad, un mediador personalizado en la artesanía obsoleta, estrictamente impersonalizado en los productos plásticos del supermercado o seudopersonalizado en un objeto único del anticuario o de la colección. El objeto es mediador social (Moles, 1974, p. 22).

#### **4. Argumentos didácticos a favor de educar con objetos**

Una de las necesidades más imperantes en la educación formal es la de ayudar a los estudiantes a crear un pensamiento crítico. La realidad es que los alumnos de primaria, de secundaria, de Bachillerato e incluso los universitarios, habitualmente, creen sin cuestionarse lo que oyen en el colegio, en la facultad, en los medios televisivos e incluso en las redes sociales. Su formación se basa y se ha basado en un alto porcentaje en el creer, memorizar y repetir. Repetir y premiar al que más fielmente memoriza y olvidar todo sin problema aparente, algo que, en palabras de Acaso y Megías (2017), se ha acuñado el término de “educación bulímica”.

Algo falla, la familia, la escuela, los medios, todos tienen excusa y todos forman parte en cierta medida del problema. En este contexto hay que plantear métodos que favorezcan la creación en los estudiantes de un espíritu analítico y también crítico. Así, la didáctica del objeto se basa en las relaciones entre objetos y conceptos. Esto facilita la comprensión y en muchas ocasiones la deducción de conceptos más difíciles de alcanzar. También se ha hablado en innumerables ocasiones de la posibilidad de introducir el pensamiento crítico en el currículo académico, pero antes que llegue una asignatura específicamente diseñada para que los estudiantes vean la necesidad de comparar versiones, buscar en las fuentes primarias o secundarias, dudar, etc., los docentes tenemos la obligación de enseñar a nuestros estudiantes a hacer este planteamiento desde las distintas disciplinas. Si se abordara desde todos los frentes posibles se contribuiría a potenciar también el pensamiento holístico.

Es adecuado pues, retomar en este punto un decálogo con aquellos argumentos por los que la utilización de objetos para la enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina son de lo más eficientes. Como se verá, no son argumentos básicamente teóricos, sino que existen muchos de ellos prácticos que se sintetizan en el siguiente decálogo basado en la propuesta de Santacana y Llonch (2012):

1. Son elementos concretos con los que trabajar conceptos abstractos
2. Son atractivos
3. Son cotidianos y reconocibles
4. Son democráticos
5. Actúan como detonantes de la imaginación
6. Potencian la creatividad
7. Son inclusores de la mente
8. Actúan como soporte de la memoria
9. Son elementos reales
10. Permiten trabajar métodos como el hipotético deductivo y el método inductivo que potencian el pensamiento crítico

Desarrollando cada uno de los argumentos, se puede concretar que:

- Son elementos concretos con los que trabajar conceptos abstractos  
Para muchos de los alumnos de primaria, tanto en contextos de multiculturalidad como en los ordinarios, existen cantidad de dificultades de comunicación provenientes de un reto lingüístico. Todos aquellos usuarios de una sesión presidida por la didáctica del objeto tienen la posibilidad de vincular la imagen de este objeto con el concepto que se está trabajando.
- Son atractivos  
Todo aquello que se enseña a través de la imagen o de un objeto atrae la atención del alumnado con más facilidad, ya que la existencia de un soporte material actúa como un pequeño imán. Resulta más fácil para el profesor trabajar con un objeto que trabajar sin él.
- Son cotidianos y reconocibles  
Otra ventaja de la didáctica del objeto es su facilidad de entendimiento. En múltiples ocasiones se trabaja con objetos cotidianos, reconocibles por la gran mayoría del alumnado. Sin embargo, también hay que tener presente que, en ocasiones se busca que el objeto propuesto no sea reconocible. Esto también permite iniciar las sesiones con una cantidad de enigmas sobre el propio objeto que puede detonar la imaginación del discente.
- Son democráticos  
De la misma manera que la gran mayoría de los objetos, pueden ser reconocibles por la gran parte del alumnado, también se puede añadir que son democráticos por dos características. Por un lado, muchos de ellos se pueden encontrar en gran cantidad de lugares, a la vez que los estudiantes pueden disponer de ellos en casa, en el trabajo familiar, en su mochila e incluso llevarlos encima. Por otro lado, son democráticos porque el diálogo con los estudiantes puede llevarse a cabo por igual, ninguno de los objetos necesitara de unos conocimientos previos para entablar una conversación con él, quizás no lo conozcan, pero con unas buenas cuestiones planteadas seguro que entablan dicha relación.
- Actúan como detonantes de la imaginación  
Los objetos pueden servirnos como recurso que hace saltar la chispa de la imaginación, la cual es uno de los ingredientes claves para la educación artística.

- Potencian la creatividad  
En nuestra sociedad hay que apostar por planteamientos que propicien la creatividad. Ya no tiene cabida una educación rígida y la creatividad es una de las claves que puede ayudar a resolver problemas o crear nuevos productos acorde con lo que se demanda. Trabajar con objetos estimula la creatividad. Se potencia sobre todo cuando el estudiante se encuentra ante objetos que no sabe cuál es su utilidad, origen o funcionalidad. Esta situación lo envuelve ante una dificultad, que puede llevar a un primer estadio de una posible identificación y deducción, así como a una transformación con posibles relaciones con otros objetos o conceptos.
- Son inclusores de la mente  
La idea que el conocimiento nuevo encaja con el conocimiento ya adquirido, modificándose éste por el primero es la base del aprendizaje significativo promulgado por las teorías psicológicas en el contexto educativo. Así el pedagogo David Ausubel (1976) planteaba que el nuevo aprendizaje no es aprendido de forma literal ni el que ya teníamos queda inalterado, sino que los nuevos conocimientos modifican los anteriores para que sean más completos. Es pues en este contexto cuando el concepto de “inclusor” surge alrededor de esta teoría, definiéndose como un pensamiento que permite interactuar y conectar los conocimientos previos del estudiante con los conceptos recién obtenidos. Derivado de la interacción se modifica tanto el concepto inclusor como la información nueva adquirida. Así pues, el objeto sirve de inclusor y los nuevos aprendizajes conectan con los anteriores, en ningún caso porque sean los mismos sino porque tienen relación con ellos y se produce un significado que antes no existía.
- Actúan como soporte de la memoria  
Todas las personas guardan objetos para guardar recuerdos. Los recuerdos son inmateriales, pero se tiene la necesidad de guardar una pieza, un fragmento de algo, la entrada de un concierto que ya se ha acabado a modo de memoria física. En definitiva, el objeto concreto ejerce como cimiento de la memoria. Guardar un objeto nos favorece no olvidar conceptos: al verlo nuestra mente activa la sucesión de ideas que vinculamos en su momento con el objeto, produciéndose una concatenación entre los pensamientos que van encadenados a él.
- Son elementos reales  
Este argumento puede parecer una obviedad, pero no lo es; vivimos en un contexto en que los estudiantes pasan horas delante de pantallas, ya sea con su Smartphone, con su *Playstation* o con su ordenador, por lo que la materialidad de los objetos ha pasado a ser algo distinto a lo que están acostumbrados con que conectar con ellos. Los objetos son reales, conviven en el mismo plano real que quien los maneje, se pueden tocar, oler hasta degustar, alejándose de la imagen digital con la que se convive la mayor parte del tiempo.
- Permiten trabajar métodos (hipotético deductivo y el inductivo) que potencian el pensamiento crítico  
A través de los objetos es fácil poder trabajar desde distintas disciplinas los métodos hipotético-deductivo o el inductivo. Estos dos métodos potencian el desarrollo de estructuras que facilitan la creación de pensamiento crítico en los estudiantes. De esta forma se puede trabajar de lo general a lo particular y a través del inductivo de lo particular a lo general.

## 5. El objeto como protagonista de ruptura en distintos movimientos artísticos

La constitución de cualquier planteamiento didáctico exige la elaboración de una reflexión profunda sobre la relación que mantiene con la o las disciplinas de referencia. Así parece lógico que, para un planteamiento didáctico a través del objeto vinculado con la educación artística, se debe tener en cuenta la relación con disciplinas como la Historia del Arte o las Bellas Artes. Nos referimos concretamente a planteamientos artísticos de diversos movimientos del siglo XX y XXI en los que el objeto ha tenido un gran protagonismo y con los que se ha trabajado el lenguaje artístico y plástico a través de problemáticas y conceptos alejados de los planteamientos más tradicionales.

Recuperando estos planteamientos, se garantiza el constante cuestionamiento de convencionalismos y tradición, legitimando procesos artísticos previos al arte de nuestros días y que han tenido una repercusión hasta el presente. Estos ayudan a crear una visión completa y coherente de propuestas precedentes a la actualidad que se enmarcan tanto en las llamadas vanguardias artísticas (especialmente en el surrealismo y el dadaísmo) como en fenómenos artísticos más recientes (pop art o poemas objeto).

No es tarea fácil delimitar aquí todas aquellas referencias artísticas en las que el objeto toma un partido importante, pese a ello sí que se hará referencia a aquellas más destacadas y que pueden fundamentar algunas de las propuestas para trabajar la educación artística de una forma más interesante.

En primer lugar, se encuentra el objeto surrealista, movimiento que otorgó autonomía al objeto y estableció la importancia de esta tendencia como auténtica precursora de corrientes de vanguardia mucho más recientes (Cirlot, 1986). En el surrealismo, los *ready-mades* y los *ready-mades* asistidos, objetos elegidos o realizados por Marcel Duchamp a partir de 1914, constituyen los primeros objetos calificados como surrealistas. En su *Introduction au Discours sur le peu de realite*, André Breton (1924) propone algo tan excéntrico como fabricar y poner en circulación “ciertos objetos que solo se perciben en sueños” (a los que llama objetos oníricos).

En el mismo contexto, Salvador Dalí construye y define los llamados objetos de funcionamiento simbólico (objetos que se prestan a un funcionamiento mecánico mínimo y que se basan en los fantasmas y las representaciones susceptibles de ser provocados por la realización de actos inconscientes). Los objetos de funcionamiento simbólico fueron perfeccionados a continuación del objeto móvil y mudo como algunas de las propuestas de Giacometti que reunía todos los principios esenciales de la definición precedente, pero aún se circunscribía a los medios propiamente escultóricos. Respecto al objeto también es interesante el relato de Breton y Eluard que se puede encontrar en el Diccionario abreviado del surrealismo y que explica como

durante la travesía del surrealismo se produce una crisis fundamental del objeto. El examen atento de las innumerables especulaciones a las que ha dado lugar públicamente este objeto puede dar idea por sí solo del empeño actual del surrealismo (objeto real y virtual, objeto móvil y mudo, objeto fantasma, objeto interpretado, objeto incorporado, ser-objeto, etcétera). Paralelamente, el surrealismo atrae la atención sobre diversas categorías de objetos que están fuera de sus límites: objeto natural, objeto perturbado, objeto encontrado, objeto matemático, objeto involuntario, etcétera (Breton y Eluard, 2003, p. 71).

En paralelo, no se puede dejar de hacer referencia al objeto desde la óptica del dadaísmo. Como plantea Cirlot (1986), a esta corriente se debe más el matiz espiritual, en el uso psicológico del objeto, desvelando así otras condiciones de su identidad. Por ello, en este contexto se buscaba más el descubrir una esencia que no construir formas nuevas, llegando a la concepción que podría ser expresada en simple ecuación: objeto encontrado es igual a objeto construido.

En las representaciones bidimensionales (dibujos, pinturas, collages, etc.), los dadaístas se esforzaron por hacer aparecer ese lado ordinariamente invisible del objeto. Según Cirlot, Hans Arp estudió incansable las estructuras de los objetos naturales, así como Brancusi que realizaba experiencias similares o Picabia, quien mezclaba elementos mecánicos con fragmentos tomados de la naturaleza.

Tampoco este proceso nos sitúa ante la objetividad descarnada (ni puede confundirse con la deformación expresionista: en ésta hay predominio del sujeto sobre el objeto, mientras que en el experimento dadaísta se produce un dualismo equivalente entre ambas potencias, las cuales parecen aludir a un tercer orden oculto: la surrealidad). La falta de sistema del dadaísmo y la discrepancia de sus dirigentes determinó la muerte de ese grupo y la constitución del surrealista (Cirlot, 1986, p. 73).

Tras estos primeros balbuceos acerca del objeto, empezó un nuevo planteamiento. Los nuevos movimientos querían

Pasar de la representación a la presentación del objeto y sus restos responde a un cambio de discurso: el discurso del amo clásico humanista que se apoyó posteriormente en el proyecto de la Ilustración y en los ideales de una modernidad triunfante reciclada por los avances de la ciencia se cae y aparece en la escena la ciencia aliada con el capital del mercado y del consumo, como nuevo amo. Las exposiciones se llenan de objetos cotidianos que ya no son las botellas de Morandi sino las latas de Warhol (Oliveros, 2003, p. 187).

Así se sentaron las bases para su consideración en otros movimientos como los sugeridos por el New-Dada o el Pop Art. El primero de ellos buscaba emular aquellas propuestas dadaístas, haciendo que algunos de los objetivos de este estilo resurgieran y con ellos el lugar que preponderantemente habían ocupado los objetos. Se considera que el New-Dada a su vez es la base del Pop Art, del nuevo realismo y de los posicionamientos de Fluxus, ya que todos ellos utilizan imágenes populares con materiales modernos. Así, estas corrientes buscaban alejarse del arte más elitista, exponiendo objetos cotidianos, fabricados para la sociedad de consumo. Entre los artistas más destacados se puede hacer referencia a Segal, Jasper Johns, Warhol o Oldenburg. Todos ellos propusieron planteamientos alrededor de los objetos, desde las obras de Oldenburg basadas en la monumentalización y las metonimias hasta Warhol con su voluntad de separar los objetos de su función original, aislarlos y descontextualizarlos para transformarlos en arte. En esta línea, no se puede dejar de mencionar autores vinculados a la veneración del objeto como Lichtenstein, Rauschenberg, Spoeri, César, Arman, Tinguely o Christo.

Así, el objeto había traspasado la frontera y era presentado y representado de diversas formas. Entre ellas se enmarcan propuestas como las de los poemas-objeto o aquellas cuyo objeto de arte no se sostiene en un referente material tridimensional sino bidimensional que se materializa en propuestas fotográficas cuyo único motivo

es precisamente el objeto. Los primeros destaparon la nueva posibilidad de diálogo entre objeto y palabra, creando una literatura materialista que promulgaba una conversación entre los artistas visuales y los poetas que fluyó sin problema. Es en este espacio donde hay que destacar la figura de Joan Brossa, no sin mencionar a Joseph Cornell, cuyos poemas objetuales caminan por la delgada línea roja entre objetos de funcionamientos simbólico, las cajas objetuales y los propios poemas objeto. Se trata, en palabras de Breton de

incorporar a un poema objetos usuales o no, que consiste, dicho sea, con mayor exactitud, en componer un poema en el que los elementos visuales hallen su lugar entre las palabras sin darles jamás un doble sentido. Creo que el juego de palabras con esos elementos, nombrables o no, puede dar al lector-espectador una sensación muy nueva, de naturaleza excepcionalmente inquietante y compleja (Breton, 1974, p. 286).

Por otro lado, no se puede pasar por alto la representación del objeto por parte de la fotografía. El proceso artístico mostrando el viejo objeto a través de nuevas propuestas. Nos referimos a un nuevo recorrido de presentación con propuestas como las de Isidro Ferrer o Chema Madoz que se considera “un escultor objetual que trabaja desde el punto de vista de un fotógrafo y dice que la fotografía es para él poco más que un registro de la memoria, que le permita fijar la idea” (Madoz, 1999, p. 25).

Estos planteamientos son significativos ya que pese a tener relación con el objeto siempre se ha querido resaltar la capacidad de la imagen fotográfica prescindiendo de mostrar el objeto material creando una dualidad entre el propio objeto y su representación.

Finalmente, y recobrando la dimensión más educativa, hay que tener en cuenta que en la transposición didáctica de estas propuestas artísticas se crean transformaciones que permitirán la enseñanza de este tipo de contenidos a través de un proceso que proporciona acceso a todo el alumnado. Es en sí “el paso del conocimiento visto como una herramienta para ser usada, al conocimiento visto como un objeto para ser enseñado y aprendido” (Chevallard, 1985, p. 6).

## **6. Un planteamiento didáctico basado en objetos**

Como podemos intuir, la concepción de la metodología de la didáctica del objeto viene relacionada fundamentalmente en convertir las aulas en espacios activos.

The discussion above demonstrates the benefits of multi-modal, haptic engagement for learning and cognitive development, and presents the results of several studies that suggest that higher education classrooms from across the disciplines can be augmented through the incorporation of hands-on activities (Chatterjee y Hannan, 2016, p. 61).

Por otro lado, es una realidad que la presencia de contenidos artísticos es cada vez más frecuente en todas las etapas y entornos. Ambas realidades se pueden imbricar enfocando los entornos educativos en espacios de investigación, de motivación cooperativa, sentando las bases del aprendizaje de las disciplinas de referencia y potenciando la observación directa, así como las posibles asociaciones entre el objeto y otros contenidos. El culto al objeto tradicional ha venido impidiendo durante

muchos años una consideración adecuada del objeto como reflejo de las personas, grupos y sociedades que lo crearon y más alejada de la creación. Es por ello que, en este punto, la reflexión de Roman de la Calle resulta del todo pertinente:

Esa cotidianidad inverosímil, directamente conectada, en este caso, con la creación artística, a la que nos referimos, puede estar selectivamente conformada por todo un arco de posibilidades múltiples, capaces sutilmente de manifestarse desde (1) la acción de tomar como realmente novedoso y extraño lo ya existente, hasta (2) el quehacer que implica gradualmente el puro o escueto hecho de transformar alguna cosa en sus determinadas partes, convirtiéndola –de este modo y gracias a tal intervención– en otra serie de inusitadas realidades o (3) la radical e intensa tarea de construir/inventar dispositivos (imágenes, objetos, escenarios, ideas...) diferentes, potenciando con ello inesperados ámbitos de sorpresa y aportando innovaciones valiosas (de la Calle, 2013, p. 54).

Hemos creído conveniente proponer bajo este arco de posibilidades un planteamiento metodológico concreto (véase tabla 1) basado en cuatro formas distintas de trabajar con el objeto en las aulas de educación artística. Estos se llevaron a cabo en el contexto de las asignaturas de *Educación Visual y Plástica en Primaria* y de *Espacios, Objetos y Entornos Artísticos* de NOMBRE ANONIMIZADO, para poder valorar la aplicación de los mismos. En cualquier caso, los planteamientos propuestos son totalmente adaptables en tiempo, etapa y contexto.

Tabla 1. Posibles planteamientos para trabajar con el objeto en las aulas de Educación Artística

Planteamiento 1	EL OBJETO PARA TRABAJAR ELEMENTOS CLAVES DEL PATRIMONIO ARTÍSTICO
Planteamiento 2	EL OBJETO COMO AYUDANTE DOCENTE
Planteamiento 3	EL OBJETO COMO GENERADOR DE IDEAS CREATIVAS
Planteamiento 4	EL OBJETO COMO PARTE DE LA CREACIÓN ARTÍSTICA

El primer planteamiento es aquel que utiliza el **objeto para trabajar elementos claves del patrimonio artístico**. En este tipo de propuesta se puede adoptar planteamientos utilizados también en el área de Ciencias Sociales, es decir, aquellos para trabajar las fuentes primarias. En el caso de la expresión plástica son aquellos objetos que nos explican las obras habiendo sido testigos directos. Como evidencias, son fundamentales para la enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de un planteamiento riguroso y científico. Generadas de forma coetánea a los hechos, son

una herramienta que tiende puentes directos entre el objeto y los estudiantes; nos referimos a aquellas clasificadas como fuentes objetuales, fuentes arquitecturales y artefactuales, fuentes arqueológicas, fuentes textuales, fuentes iconográficas y cartográficas, fuentes artísticas, además de aquellas relacionadas con la historia oral. Es de lógica universal que un objeto artístico ante los ojos de un espectador, sea un estudiante o un visitante de una exposición puede resultar extremadamente abstracto y/o sentirlo alejado. Formular hipótesis y desarrollar el pensamiento crítico del observador es una de las claves metodológicas utilizadas para el acercamiento a este tipo de fuentes.

Así en este caso podemos estar hablando de objetos históricos o réplicas que puedan someterse a la observación del alumnado. En esta categoría se podrían incluir aquellas réplicas u originales (completos o fragmentos) de obras artísticas como el mostrado en la Figura 1.

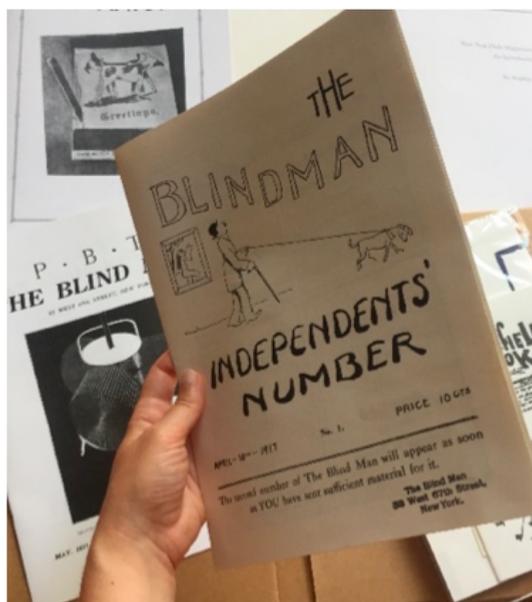


Figura 1. El objeto para trabajar el patrimonio artístico. Fuente primaria, reproducción de la revista artística "The Blindman" publicada en Nueva York en 1917. (Fuente: Carolina Martín-Piñol).

Respecto a este punto, puede ser dificultoso contar con obras originales de gran valor artístico, pero sí que se puede disponer en el aula con objetos históricos originales. Por otro lado, en lo referente a los objetos artísticos es más fácil disponer de réplicas, normalmente de un tamaño menor a los originales, hecho que perpetúa uno de los mayores problemas en las aulas como la falta de conciencia acerca del tamaño original de las obras. Así, un estudiante quizás imagina *La Gioconda* de un tamaño mucho más grande del real o supone que el *Guernika* es de dimensiones reducidas. Es por ello que lo ideal para trabajar estos conceptos es tener contacto con obras originales; a nadie se le ocurriría imaginar un laboratorio de química en que el docente explicara sin mostrar algunos de los pasos de los experimentos o los

materiales con los que los estudiantes van a trabajar. En el caso del aula taller de plástica ocurre algo semejante. ¿Cómo podemos hablar de conceptos como tono, color, bulto redondo, técnica, etc. para aplicar a una creación artística sin explicar ni comprender previamente cada uno de dichos conceptos?

Es por ello que otra de las funciones que puede desarrollar el objeto es “**como ayudante docente**”, mostrado en la Tabla 1. Con este planteamiento se busca que el objeto sirva de intermediario para explicar visualmente y a través de material conceptos plásticos y técnicas artísticas que los estudiantes desconocen. De esta forma, la experiencia previa muestra que el estudiante que previamente ha experimentado y comprendido con materiales objetuales conceptos abstractos, se siente mucho más cómodo con ellos y en consecuencia alcanzan resultados más creativos. Ejemplo de esto sería lo mostrado en la Figura 2.

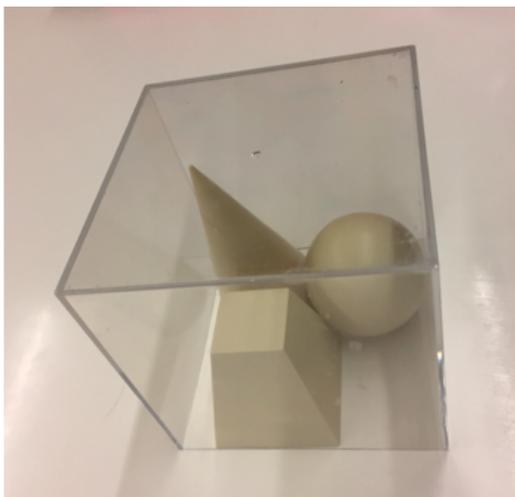


Figura 2. Objetos para trabajar conceptos plásticos y técnicas artísticas. Muestra de cómo explicar los distintos puntos de vista en el Cubismo a través de objetos geométricos y su vista tridimensional a gracias a un cubo de metacrilato. (Fuente: Carolina Martín-Piñol).

Por otro lado, tal como se propone en el Planteamiento 3, también se puede tratar el o **los objetos como generadores de ideas creativas**. En este caso se busca poder romper con aquello establecido, creando así nuevas relaciones y planteamientos sin necesidad que los objetos participen de la creación artística. Estos objetos pueden ser proporcionados por el propio docente o recopilados por los mismos estudiantes. Es con este tipo de objeto, a modo de detonante, que el docente encuentra una mayor facilidad para desarrollar planteamientos creativos y plásticos (por ejemplo coleccionar objetos irrelevantes o sin sentido, objetos encontrados al azar o que no se comprenda su significado, etc.). Ejemplo de esto es el mostrado en la Figura 3.



Figura 3. Ejemplo de objetos obtenidos al azar y coleccionados por una alumna de primaria del colegio Al-Andalus 2000. (Fuente: Carolina Martín-Piñol).

Por último, el Planteamiento 4, en el cual debemos tener en cuenta **el objeto como parte de la creación artística**. Esta categoría es similar a la categoría anterior, pero con un enfoque metodológico muy distinto. Le damos la vuelta, en este caso los objetos proporcionados o escogidos por parte de los estudiantes formarían parte indispensable de la obra, es decir el objeto se concibe como integrante de la obra pudiendo trabajar distintos lenguajes plásticos como la fotografía fija. Es en esta categoría donde entrarían los objetos cotidianos, potenciando a los estudiantes la sensibilidad para ver la realidad con otros ojos.



Figuras 4,5 y 6. Resultados de la actividad planteada en la asignatura “Espacios, Objetos y Entornos Artísticos” a partir de objetos sin relación. NOMBRE ANONIMIZADO, Curso 2018/2019. (Fuente: Berta Marquès, Júlia Aragonès, Consuelo Cerda, Clara Barceló, Marta Nogué y Anna Beleta).

## 7. Algunos resultados y reflexiones finales

Todo lo que hasta ahora hemos expuesto se encuentra dentro de una cierta lógica, así, a lo largo de la aplicación de la didáctica del objeto, y teniendo en cuenta que los criterios de valoración de una investigación en didáctica deberían pasar por tener presente, a parte de la creación, diseño e implementación de los instrumentos didácticos, su evaluación, creemos conveniente esbozar los resultados de la implantación realizada. En este sentido, recordamos la adaptabilidad propuesta anteriormente.

Como docentes e investigadores, se ha analizado críticamente el presente planteamiento para poder validar y valorar la eficiencia dentro del campo de la investigación tecno científica en didáctica. Así, en el curso 2017-2018, una vez realizados en la NOMBRE ANONIMIZADO (en el contexto de la asignatura de Educación Visual y Plástica en Primaria y la asignatura Espacios, Objetos y entornos artísticos) los diferentes planteamientos en relación a la implantación de la descrita didáctica del objeto en el campo de la Educación Artística, se obtuvieron diversos resultados.

Por falta de espacio no se puede desplegar la totalidad de dichos resultados pero sí valorar la aplicabilidad y las principales conclusiones. Entre dicha aplicabilidad, aparecieron multitud de potenciadores como sería la eficacia en el aprendizaje de planteamientos artísticos alejados de los más tradicionales (de los que se prevé una gran perdurabilidad en el tiempo). Así pues, el uso de elementos que resultaban cercanos al alumnado se convirtieron en herramientas pedagógicas que mediaban entre la experiencia del discente y la abstracción artística.

No obstante, también creemos conveniente enumerar aquellas limitaciones que hay que tener en cuenta agrupándolas por un lado con las dificultades derivadas de problemas logísticos. En este sentido nos referimos a aspectos como el lugar de ubicación de los objetos y su transporte, el formato de los mismos, así como el orden y conservación de los materiales. En este apartado también hay que tener en cuenta el tiempo de aplicación de la estrategia, ya que en este tipo de planteamientos se prevé más tiempo que con un planteamiento ordinario. Por otro lado, hay que tener en cuenta aquellas limitaciones que se relacionan con el propio educador o los objetos en sí (como falta de indicaciones claras, mala comunicación o elementos no sorpresivos) sin olvidar que, como en cualquier propuesta, hay que huir de intervenciones puntuales para obtener el éxito en la aplicación de este tipo de metodología.

A modo de reflexión final, queremos resaltar que es en lo cotidiano donde todos nos desenvolvemos. Crecemos en un entorno plagado de objetos que tendemos a obviar por ser algo ordinario y común. Los resultados de esta propuesta avalan que es posible repensar la forma en que se plantea la educación artística y actuar en consecuencia. Nacemos apasionados por lo que nos rodea. Por los objetos que complementan y acompañan todo eso que nos rodea. Así pues, la didáctica del objeto se manifiesta como un método de enseñanza-aprendizaje motivador e inclusivo que responde a las necesidades e intereses del alumnado.

Tampoco hay que olvidar que este tipo de metodología potencia la autonomía de forma progresiva, por eso es de gran importancia que el alumnado tenga protagonismo en la elección de los objetos. A través de la didáctica del objeto se proporciona una conexión del mundo físico y del entorno con el mundo abstracto de la creación, la

creatividad y el propio mundo interior. Con este tipo de planteamientos cercanos a la realidad del alumnado se potencia que la educación artística huya del arcaico mito de que unos pocos privilegiados sean los que comprendan el arte o que los tocados por la barita mágica sean grandes creadores, mientras que el resto no dispone de elementos descodificadores y el arte permanece silencioso y taciturno para ellos.

## Referencias

- Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking, Cómo el arte puede transformar la educación*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología Educativa. Una perspectiva cognitiva*. México: Editorial Trillas.
- Breton, A. (1924). *Introduction au Discurs sur le peu de realite*. París: Gallimard.
- Breton, A. (1974). *Manifestos del surrealismo*. Madrid: Guadarrama.
- Breton, A., y Eluard, P. (2003). *Diccionario abreviado del surrealismo*. Madrid: Editorial Siruela.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné*. París: La Pensée Sauvage.
- Chatterjee, H. J., y Hannan, L. (2016). *Engaging the Senses. Object-Based Learning in Higher Education*, London: Routledge.
- Cirlot, J. E. (1986). *El mundo del objeto a la luz del surrealismo*. Barcelona: Anthropos.
- De la Calle, R. (2013). Crear imágenes/fingir objetos. Diálogos entre las propuestas artísticas de Isidro Ferrer, Sean Mackaoui y Chema Madoz. *EME Experimental Illustration, Art & Design*, 1, 52-61. doi: 10.4995/eme.2012.1777
- Ferrater, J. (1980). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Guigon, E. (1997). *El objeto surrealista*. Valencia: IVAM Centre Julio González.
- Llonch, N., y Parisi, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo...una “vasulla. *Planta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 111-124. doi: 10.6018/pantarei/2016/7
- Llonch, N., y Parisi, V. (2018). Experiencia didáctica para la enseñanza de la historia contemporánea a través de las fuentes en Educación Superior. *Planta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 161-176. doi: 10.6018/pantarei/2018/8
- Madoz, C. (1999). *La sed imperativa de lo maravilloso. Objetos 1990-1999*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Moles, A. (1974). *Teoría de los objetos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Oliveros, A. (2003). El objeto en el arte contemporáneo: ¿Qué lección para el psicoanálisis?. *Desde el Jardín de Freud. revista de psicoanálisis*, 3, 186-196. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/view/8282>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Santillana.
- Salazar, C. A. (2014). Una taxonomía para los objetos. *Revista Universidad de Antioquia*, 314, 78-82. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/303541380\\_Una\\_taxonomia\\_para\\_los\\_objetos](https://www.researchgate.net/publication/303541380_Una_taxonomia_para_los_objetos)
- Santacana, J., y Llonch, N. (2012). *Manual de la Didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Ediciones TREA.
- Tabakman, S. (coord.) (2011). *Objetos guardados, objetos mostrados. La visita escolar al museo*. Buenos Aires: Biblos.