



ESCUELA DE POSGRADO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES

TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Título:

“El uso de Estereotipos en Educación Artística”

La Estereotipia Visual en la Educación Inicial: Un Estudio de Caso Múltiple sobre Prácticas

Docentes y Producción Infantil en Jardines de Chivilcoy

Autora:

Maria Justina Sarlo

Directora de Tesis:

Paula Sigismondo

Pedernales, Argentina – Octubre 2025

Índice

AGRADECIMIENTOS.....	- 4 -
RESUMEN.....	- 5
- CAPÍTULO 1 – INTRODUCCIÓN	- 6 -
1.1 CONTEXTUALIZACIÓN DEL TEMA.....	- 6
- 1.2 PROBLEMA UNIFICADO	-

8 -	1.3 JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA	-
12	-	1.4 OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS
.....- 13	-	1.5 DELIMITACIONES Y ALCANCES.....- 14
DOCUMENTO	-	1.6 ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO- 16
CAPÍTULO 2 – MARCO TEÓRICO.....- 18		
2.1 ESTEREOTIPO Y ESTEREOTIPIA VISUAL: DEFINICIONES Y RAÍCES.....-	18	-
2.2 ARTE COMO FORMA DE CONOCIMIENTO	21	-
- 2.3 PARADIGMAS HISTÓRICOS DE ENSEÑANZA EN ARTES VISUALES.....-	23	-
- 2.4 CULTURA VISUAL Y PODER.....-		
26 - 2.5 LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GUSTO: ESTÉTICA Y PODER EN EL JUICIO SOBRE EL ARTE INFANTIL.....-		
28 - 2.6 COGNICIÓN ENCARNADA: EL ROL DEL CUERPO Y LA PERCEPCIÓN SENSORIAL.....-		
31 - 2.7 LA MENTE CREATIVA: PROCESOS COGNITIVOS Y DISPOSICIONES DEL PENSAMIENTO DIVERGENTE	-	
33 -		
CAPÍTULO 3 – ESTADO DEL ARTE Y ANTECEDENTES- 37		
3.1 INVESTIGACIONES NACIONALES: UN ANÁLISIS DESDE LA MATERIALIDAD, LAS REPRESENTACIONES Y EL PODER -	37	-
3.2 INVESTIGACIONES INTERNACIONALES: CULTURA DE MASAS Y PEDAGOGÍAS DE LA RESISTENCIA.....-	41	-
3.3 VACÍOS IDENTIFICADOS EN LA LITERATURA Y CONTRIBUCIÓN DE LA TESIS.....-	43	-
3.4 ANÁLISIS COMENTADO: UN DIÁLOGO FUNDACIONAL	45	-
- 3.5 EL VÍNCULO INDISOLUBLE ENTRE JUEGO Y PENSAMIENTO VISUAL: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS	46	-
- 3.6 EL PAPEL DE LA MEDIACIÓN DOCENTE Y EL LENGUAJE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA MIRADA	49	-
- 3.7 SOBRE LA CREATIVIDAD Y SUS IMPLICANCIAS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....-	51	-
-		
CAPÍTULO 4 – METODOLOGÍA.....- 55		
4.1 ENFOQUE CUALITATIVO – ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE.....-	55	-
4.2 CONTEXTO: 4 JARDINES (2 RURALES/2 URBANOS) – DISTRITO CHIVILCOY.....-	55	-
- 4.3 TÉCNICAS		
56	-	4.4 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS
.....- 57	-	4.5 ÉTICA Y RESGUARDO DE DATOS
	-	57 -
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS- 58		
5.1 PRÁCTICAS ESTEREOTIPADAS DETECTADAS.....-	58	-
5.2 EFECTO EN LA PRODUCCIÓN INFANTIL.....-	67	-
- 5.3 IMPACTO DE LAS INTERVENCIONES FORMATIVAS 2025.....-	70	-
-		
CAPÍTULO 6 – DISCUSIÓN- 75		
- 6.1 CRUCE DE HALLAZGOS CON EL MARCO TEÓRICO: DEVELANDO LAS LÓGICAS DEL ESTEREOTIPO.....-	75	-
-		
		- 2 -
6.2 IMPLICANCIAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y CONTINUA.....-	80	-
6.3 LIMITACIONES Y REFLEXIONES METODOLÓGICAS.....-	83	-
CAPÍTULO 7 – CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....- 85		

7.1 SÍNTESIS DE HALLAZGOS EN RESPUESTA AL OBJETIVO GENERAL.....	85 -
7.2 PROPUESTAS DE MEJORA CURRICULAR Y DE ACOMPAÑAMIENTO SUPERVISIVO	90 -
7.3 LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA	94
-	
BIBLIOGRAFÍA.....	97
- ANEXOS.....	-
100 -	
ANEXO A: DOCUMENTOS TEÓRICOS DE REFERENCIA PARA TALLERES FORMATIVOS	100 -
ANEXO B: INSTRUMENTOS DE CAMPO UTILIZADOS.....	104 -
ANEXO C: PLANIFICACIONES COMPARADAS (ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN).....	108 -
ANEXO D: GALERÍA DE IMÁGENES COMENTADAS (FICHAS TÉCNICAS)	112 -

Agradecimientos

A mi Madre Susana quien me sembró el amor al conocimiento

A mi Padre Julio quien me mostró la sensibilidad y la poética

A mis hermanos

A mi compañero ,Esteban que siempre está

A mis hijas, Valentina y Celina

A Isa Avalos, en quien confío plenamente para entregar mis escritos bajo su mirada.

Y a mis maestros y maestras, Raquel Caparros, Marga Lazbal, Fer Bruno, Edith Salite y a la gran Olga De Lorenzi de mi amada Bellas Artes de Azul.

A mi Tutora Paula, que sin mezquindad me ofreció acompañarme, con su tiempo, su conocimiento y su amorosidad.

Donde hay estereotipo hay interpretación subjetiva (Peirce, 1986)

Resumen

La presente investigación analiza el fenómeno de la estereotipia visual en las prácticas de enseñanza de las artes visuales en el nivel inicial. A través de un estudio de caso múltiple con enfoque cualitativo, se exploran las prácticas pedagógicas de cuatro jardines de infantes del distrito de Chivilcoy (dos urbanos y dos rurales) y su impacto en la producción gráfica infantil. El problema central aborda la tensión existente entre las normativas curriculares, que promueven un enfoque de la enseñanza del arte como forma de conocimiento y desarrollo de imaginarios, y las prácticas docentes que a menudo perpetúan modelos visuales repetitivos y limitantes. Se utilizaron técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas, análisis documental y talleres de intervención formativa. Los resultados preliminares indican una alta prevalencia de prácticas estereotipadas, como el uso de plantillas y modelos únicos para festividades, y un correlato directo en la homogeneidad de los trabajos infantiles. Se discuten las implicancias de estos hallazgos para la formación docente inicial y continua, proponiendo un diálogo crítico entre la cultura visual, la y la pedagogía. Finalmente, se ofrecen recomendaciones para el diseño de estrategias de acompañamiento supervisivo que fomenten la reflexión y la transformación de las prácticas en el aula.

Palabras clave: educación artística, estereotipos visuales, nivel inicial, formación docente, cultura visual, estudio de caso.

Capítulo 1 – Introducción

1.1 Contextualización del Tema

La educación en la primera infancia representa una etapa de desarrollo humano de una intensidad y trascendencia inigualables. Durante estos años fundacionales, se configuran las estructuras cognitivas, emocionales y sociales que sustentarán los aprendizajes futuros y la forma en que el sujeto se posicionará en el mundo. En el marco de los sistemas educativos contemporáneos, el Nivel Inicial ha dejado de ser concebido como un mero espacio de cuidado o preparación para la escolaridad primaria, para ser reconocido como un ciclo con valor pedagógico en sí mismo, un derecho de los niños y una responsabilidad ineludible del Estado. En este contexto, la enseñanza de las Artes Visuales emerge como un pilar fundamental e insustituible en la búsqueda de una formación integral.

Lejos de la concepción decimonónica que relegaba al arte al estatus de una habilidad manual ornamental o una actividad de esparcimiento, los marcos pedagógicos del siglo XXI, nutridos por décadas de investigación en las disciplinas artísticas y sus didácticas específicas, como en psicología cognitiva, filosofía y sociología, lo posicionan como una potente y singular forma de conocimiento. El pensador y pedagogo Elliot W. Eisner (2004) argumentó de manera contundente que el arte es un vehículo para la creación de la mente, un proceso a través del cual se educa la sensibilidad y se desarrollan formas de cognición que el lenguaje discursivo no puede abordar. La experiencia artística, en este sentido, no es solo un acto de expresión catártica, sino una compleja empresa de investigación en la que el niño explora, ensaya, comete errores y construye sentido. A través del dibujo, la pintura, el modelado o el collage, los infantes no sólo manifiestan sus

color, y aprenden a percibir y representar los matices del mundo que, de otro modo, pasarían desapercibidos.

Sin embargo, este enorme potencial cognitivo y transformador se encuentra en tensión constante con una serie de prácticas pedagógicas profundamente arraigadas en la cultura escolar que tienden a simplificar, estandarizar y, en última instancia, empobrecer la experiencia artística. Nos referimos al fenómeno de la estereotipia visual. Manifestaciones tan cotidianas y aparentemente inofensivas como la instrucción de dibujar una casa de una única manera —tejado a dos aguas, chimenea humeante—, un sol sonriente en la esquina superior de la hoja, o el uso sistemático de fotocopias y plantillas para colorear durante las festividades son síntomas de una problemática pedagógica de mayor calado.(D1).

Este fenómeno no solo coarta la capacidad de producción y el pensamiento divergente del niño, limitando su repertorio de soluciones gráficas a un conjunto de clichés visuales. Más profundamente, la estereotipia funciona como un dispositivo de poder, tal como lo conceptualizan los estudios de la cultura visual (Hernández, 2000), que transmite y legitima un conjunto de códigos visuales hegemónicos. Al presentar una única forma "correcta" de representar la realidad, se invalida implícitamente la mirada personal del niño, su experiencia vivida y su contexto cultural particular. El estereotipo, por lo tanto, no es neutral; es un mecanismo que normaliza la percepción y participa en la construcción de un "sentido común" visual que deja poco espacio para la diversidad, la ambigüedad, el pensamiento metafórico y la crítica.

El marco normativo argentino, y de manera específica la Resolución N° 111/10 del Consejo Federal de Educación, representa un avance significativo al abogar explícitamente por una educación artística que supere estos modelos reproductivistas. Dicha resolución insta a concebir

el arte como un campo de conocimiento específico, promoviendo la producción, la exploración de materiales, la contextualización y la interpretación crítica. No obstante, la evidencia cotidiana en numerosas aulas de Nivel Inicial sugiere que existe una brecha considerable y persistente entre la letra de la norma y la realidad de las prácticas pedagógicas. Esta investigación se sitúa precisamente en esa brecha, buscando comprender cómo opera y se reitera el estereotipo en las aulas, de qué modo se reproduce y en qué sentido se intenta traccionar hacia la revisión de estas prácticas. Además, pretende esbozar algunas posibles alternativas en la enseñanza de las artes visuales para combatir las manifestaciones y las consecuencias de la estereotipia visual en el contexto específico de jardines de infantes del distrito de Chivilcoy, con el fin último de aportar conocimiento para su superación.

1.2 Problema Unificado

1.2.1 Formulación narrativa

En el universo de la educación artística para la primera infancia en la República Argentina, coexisten dos realidades paralelas que se desarrollan en una marcada y problemática tensión. Por un lado, se erige un andamiaje curricular y teórico de avanzada que se alinea con las corrientes pedagógicas más innovadoras a nivel global. Este marco, consolidado en documentos como la Resolución CFE N° 111/10, define al arte no como un apéndice decorativo del currículo, sino como un campo de conocimiento autónomo y fundamental. Esta visión se nutre de una rica tradición intelectual que la sustenta. Las ideas de John Dewey (1934), quien concibió la experiencia estética no como un suceso etéreo sino como la más plena e inteligente interacción entre un ser vivo y su entorno, resuenan en el énfasis curricular puesto en la exploración y la producción. Del mismo modo, la obra de Elliot Eisner (2004) proporciona una base teórica robusta para comprender que el trabajo con las artes visuales es un proceso cognitivo complejo,

una forma

- 8 -

de "alfabetización" de la sensibilidad que enriquece la mente y expande la conciencia. Desde esta perspectiva oficial e ideal, el jardín de infantes debería ser un laboratorio vibrante, un taller donde los niños, guiados por un docente mediador, exploren libremente las posibilidades de diversos materiales, desarrollen una voz plástica personal y comiencen a formarse como espectadores críticos de la cultura visual que los inunda.

Por otro lado, en una dimensión paralela pero terrenal, la práctica cotidiana de un número significativo de jardines de infantes presenta un panorama radicalmente distinto. En estas aulas, las actividades de artes visuales, lejos de encarnar los principios de exploración y pensamiento crítico, a menudo se ven reducidas a una serie de rituales pedagógicos que promueven activamente la reproducción de estereotipos visuales. Estas prácticas, a menudo justificadas por los propios docentes desde la lógica de la falta de tiempo, la escasez de recursos materiales, la presión por cumplir con las efemérides del calendario escolar o, fundamentalmente, las carencias en su propia formación de grado, terminan por despojar la producción de la enseñanza. El arte se convierte en una tarea, una manualidad con un resultado previsible y uniforme. La fotocopia de un personaje de dibujos animados para el "Día de los Jardines", el modelo único de escarapela hecho en serie para el 25 de Mayo, o la flor de cinco pétalos idénticos para recibir la primavera, no son actividades artísticas en el sentido *eisneriano* del término; son ejercicios de completar, de seguimiento de instrucciones, que priorizan la prolijidad y la homogeneidad por sobre la subjetividad, la complejización del mundo real, la desautomatización de la percepción y la construcción de las bases del pensamiento metafórico.

Esta profunda disonancia entre el "deber ser" curricular y el "ser" de la práctica áulica genera una

consecuencia directa, tangible y preocupante: la producción infantil estereotipada. Al recorrer las paredes de muchas salas, los trabajos de los niños, en lugar de ser un mosaico que refleje la

- 9 -

diversidad de miradas, experiencias y soluciones plásticas que es propia de la infancia, se presentan como un conjunto homogéneo y predecible. Los dibujos y las composiciones repiten incansablemente patrones visuales que, en la mayoría de los casos, poco tienen que ver con la experiencia real y vivida de los pequeños autores. El sol antropomórfico, la casa irreal, el árbol pirulí, no son representaciones surgidas de la observación o la imaginación genuina, sino la activación de un código aprendido y validado por la institución escolar.

El estereotipo, como lo define con agudeza la teórica española María Acaso (2006), funciona en este contexto como un "ruido" ensordecedor que interfiere y degrada el proceso de comunicación visual. Es un atajo mental, un cliché que obtura la posibilidad de un pensamiento visual complejo y personal. Es, en esencia, la antítesis del arte como forma de conocimiento.(D2)

Esta investigación se adentra en el corazón de esta problemática, partiendo de la convicción fundamental de que la reproducción sistemática de estereotipos en el Nivel Inicial no es un asunto menor, una simple curiosidad didáctica o una "etapa evolutiva" inevitable que los niños deban transitar. Por el contrario, la consideramos un síntoma elocuente de un modelo pedagógico que necesita ser interpelado, deconstruido y transformado con urgencia. Para ello, es imperativo realizar un diagnóstico profundo y situado. Comprender cómo operan estas dinámicas de reproducción en contextos específicos —y aquí radica la importancia de diferenciar entre entornos rurales y urbanos, con sus distintos entornos culturales y materiales—, desentrañar las lógicas, las creencias y los discursos docentes que las sostienen, y analizar con rigor el impacto que tienen en la construcción del conocimiento visual de los niños, se vuelve una tarea

ineludible. Solo a partir de este conocimiento situado será posible diseñar y proponer intervenciones formativas que realmente empoderen al docente, le ofrezcan nuevas herramientas teóricas y prácticas y, a través

- 10 -

de su práctica renovada, se logre finalmente liberar el inmenso potencial transformador que el arte genuino posee para la primera infancia.

1.2.2 Pregunta central y sub-preguntas

Para guiar el proceso de indagación y estructurar la recolección y análisis de datos, esta investigación se articula en torno a una pregunta central que encapsula el núcleo del problema, y una serie de sub-preguntas que la desagregan en dimensiones más específicas y abordables:

- Pregunta Central: ¿De qué manera las prácticas de enseñanza de las artes visuales en jardines de infantes del distrito de Chivilcoy perpetúan la estereotipia visual y cómo impactan estas en la producción infantil y en la construcción del arte como forma de conocimiento?
- Sub-preguntas:
 1. ¿Qué tipos de prácticas pedagógicas que promueven la estereotipia visual se pueden identificar y clasificar en los jardines de infantes urbanos y rurales seleccionados?
 2. ¿Qué relación existe entre los discursos y creencias de los docentes sobre la enseñanza del arte y las prácticas estereotipadas observadas en sus planificaciones y en el aula?

3. ¿Cómo se manifiesta la estereotipia en las producciones visuales de los niños y qué diferencias se observan en comparación con producciones surgidas de propuestas pedagógicas no estereotipadas?

- 11 -

4. ¿Qué efectos produce una intervención formativa breve, centrada en la reflexión sobre la cultura visual y el rol del estereotipo, en las planificaciones y prácticas posteriores de los docentes participantes?

1.3 Justificación y Pertinencia

La realización de esta tesis encuentra su justificación en la confluencia de su pertinencia social, teórica y práctica, abordando una problemática de alta relevancia para el campo de la educación artística y el desarrollo infantil.

Pertinencia Social: La investigación aborda una cuestión que impacta directamente en la calidad de la educación que reciben los niños en una etapa crucial de su desarrollo. La superación de la estereotipia no es un mero refinamiento didáctico, sino una apuesta por una educación más democrática y equitativa. Al fomentar prácticas que validen la mirada personal y la diversidad de representaciones, se está contribuyendo a formar ciudadanos más creativos, críticos y respetuosos de la alteridad. En un mundo saturado de imágenes, dotar a los niños desde la más temprana edad de herramientas para ser productores de cultura visual y no meros consumidores pasivos de clichés, constituye un acto de empoderamiento con profundas implicancias sociales a largo plazo.

Pertinencia Teórica: Este estudio se propone realizar una contribución significativa al campo académico al abordar vacíos identificados en la literatura existente. En primer lugar, la adopción de un diseño de estudio de caso múltiple que compara sistemáticamente contextos urbanos y rurales (Stake, 2006) en la Argentina ofrece una perspectiva novedosa, permitiendo analizar la influencia del entorno socio-cultural en la manifestación del fenómeno. En segundo lugar, la investigación no se limita a un diagnóstico, sino que integra una fase de intervención formativa documentada, siguiendo los principios de la investigación-acción (Kemmis & McTaggart, 1988). Esto permite generar conocimiento no solo *sobre* el problema, sino también *sobre cómo* iniciar

- 12 -

procesos de cambio en la práctica docente. Finalmente, la tesis busca construir un andamiaje teórico robusto y multidimensional, articulando de manera explícita conceptos provenientes de la semiótica visual (Barthes, 1957; Acaso, 2006), la epistemología del arte como forma de cognición (Goodman, 1976; Eisner, 2004) y la teoría del poder y la disciplina de Michel Foucault (1975), para ofrecer una mirada integral sobre la complejidad del estereotipo en el aula.

Pertinencia Práctica: Los resultados y conclusiones de esta tesis no están destinados a permanecer únicamente en el ámbito académico. Se espera que constituyan un insumo valioso y aplicable para una diversidad de actores del sistema educativo. Para los docentes, ofrecerá un espejo para reflexionar sobre sus propias prácticas y un conjunto de herramientas conceptuales y didácticas para transformarlas. Para los equipos directivos y de supervisión, proporcionará un diagnóstico fundamentado y recomendaciones concretas para diseñar estrategias de acompañamiento y desarrollo profesional. Para los institutos de formación docente, evidenciará la necesidad de fortalecer la preparación de los futuros maestros en el área de las artes visuales, con un énfasis en la cultura visual y la pedagogía crítica. En última instancia, esta investigación aspira a generar un

impacto tangible en las aulas, contribuyendo a que la enseñanza del arte en el Nivel Inicial esté a la altura de su enorme potencial educativo.

1.4 Objetivo General y Objetivos Específicos

En concordancia directa con las preguntas de investigación formuladas, se establecen los siguientes objetivos que guiarán el desarrollo del estudio:

Objetivo General:

- Sistematizar las perspectivas teóricas que permiten comprender de qué manera las prácticas de enseñanza de las artes visuales en jardines de infantes del distrito de Chivilcoy perpetúan

- 13 -

la estereotipia visual, y cómo impactan en la producción gráfica infantil y en la construcción del arte como forma de conocimiento, incluyendo asimismo la fundamentación de una intervención formativa orientada a promover la reflexión y transformación de dichas prácticas.

Objetivos específicos:

1. Identificar, clasificar y comparar las prácticas pedagógicas que promueven la estereotipia visual en los cuatro jardines de infantes seleccionados (dos urbanos y dos rurales).
2. Analizar la relación existente entre los discursos, representaciones y creencias de los docentes sobre la enseñanza del arte, y las prácticas estereotipadas que implementan en sus planificaciones y en el aula.
3. Describir y analizar las manifestaciones concretas de la estereotipia en las producciones

visuales de los niños, comparándolas con trabajos surgidos de propuestas pedagógicas abiertas y no estereotipadas.

4. Diseñar, implementar y evaluar los efectos de una intervención formativa breve en las concepciones, planificaciones y prácticas posteriores de los docentes participantes.

1.5 Delimitaciones y alcances

Toda investigación, para ser rigurosa y factible, debe establecer con claridad sus fronteras. Las delimitaciones de este estudio son las siguientes:

- Delimitación Temática: El foco exclusivo de la investigación es el fenómeno de la estereotipia visual en la enseñanza y el aprendizaje de las artes plásticas (bidimensionales y tridimensionales). No se abordarán otras disciplinas artísticas como la música, el teatro o la expresión corporal.
- 14 -
- Delimitación Geográfica: El trabajo de campo se circunscribe a cuatro jardines de infantes de gestión estatal del distrito de Chivilcoy, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Dos de ellos están ubicados en la planta urbana de la ciudad cabecera y dos en localidades rurales del mismo partido.
 - Delimitación poblacional: La población bajo estudio está compuesta por los docentes a cargo de las salas de 4 y 5 años de las instituciones seleccionadas, sus directivos, y el análisis se centrará en las producciones plásticas de los niños de dichas salas.
 - Delimitación temporal: La fase de recolección de datos en el campo (observaciones, entrevistas, análisis documental) se llevará a cabo durante el ciclo lectivo 2025, específicamente entre los meses de abril y noviembre, para poder observar el desarrollo

de las prácticas a lo largo de gran parte del año escolar.

En cuanto a los alcances de la investigación, es fundamental señalar que, al tratarse de un estudio cualitativo basado en un diseño de caso múltiple, sus conclusiones no pretenden una generalización estadística a toda la población de jardines de infantes de Argentina. El valor del estudio reside en su capacidad de producir una "generalización analítica" (Stake, 2006). Esto significa que los hallazgos y el modelo teórico desarrollado podrán ser transferidos y utilizados para comprender fenómenos similares en otros contextos, sirviendo como un marco interpretativo robusto. El estudio alcanzará a producir un diagnóstico profundo y contextualizado de la problemática en los casos estudiados, así como una evaluación de los efectos iniciales de una intervención formativa. Se reconoce que la transformación de prácticas docentes arraigadas es un proceso a largo plazo que excede el marco temporal de esta tesis; sin embargo, esta investigación puede sentar las bases y demostrar la viabilidad de iniciar dicho proceso.

- 15 -

1.6 Estructura del documento

La presente tesis se organiza en siete capítulos, complementados por la bibliografía y una serie de anexos que proporcionan evidencia empírica y herramientas metodológicas.

- Capítulo 1 - Introducción: Presenta el tema de investigación, contextualiza su relevancia, formula el problema y las preguntas que guían el estudio, justifica su pertinencia, y establece los objetivos, delimitaciones y alcances del trabajo.
- Capítulo 2 - Marco Teórico: Desarrolla los fundamentos conceptuales que sustentan la investigación. Define y analiza en profundidad las nociones de estereotipo, arte como forma de conocimiento, recorre los paradigmas históricos de la enseñanza artística y

enmarca la problemática en los estudios de la cultura visual y las teorías del poder.

- Capítulo 3 - Estado del Arte y Antecedentes: Revisa y sistematiza las investigaciones previas más relevantes a nivel nacional e internacional sobre el tema, identificando las principales líneas de trabajo, los hallazgos consolidados y los vacíos de conocimiento que esta tesis se propone abordar.
- Capítulo 4 - Metodología: Detalla el diseño de investigación cualitativo y de estudio de caso múltiple. Describe el contexto de los cuatro jardines seleccionados, las técnicas de recolección de datos (observación, entrevista, análisis documental, talleres), el procedimiento de análisis de la información y los resguardos éticos adoptados.
- Capítulo 5 - Resultados: Expone de manera descriptiva y organizada los datos recolectados en el trabajo de campo. Presenta los hallazgos sobre las prácticas docentes, su impacto en la producción infantil y los efectos de la intervención formativa, utilizando tablas y análisis de imágenes como soporte.

- 16 -

- Capítulo 6 - Discusión: Interpreta los resultados presentados en el capítulo anterior, poniéndolos en diálogo crítico con el marco teórico y los antecedentes. Analiza las implicancias de los hallazgos para la formación docente y reflexiona sobre las limitaciones del estudio.
- Capítulo 7 - Conclusiones y Recomendaciones: Ofrece una síntesis final que responde a la pregunta y los objetivos de la investigación. A partir de las conclusiones, formula una serie de propuestas y recomendaciones concretas para la mejora curricular y el acompañamiento supervisivo, y delinea posibles líneas de investigación futuras.

- Bibliografía y Anexos: Finalmente, se presenta el listado completo de las fuentes citadas a lo largo del documento y se adjuntan en los anexos los instrumentos de campo, ejemplos de planificaciones y una galería de imágenes que sirven como evidencia empírica del análisis realizado.

CAPÍTULO 2 – MARCO TEÓRICO

Para comprender la complejidad del fenómeno de la estereotipia visual en la educación inicial, es indispensable construir un andamiaje conceptual sólido que permita trascender la mera descripción de las prácticas para adentrarse en su análisis e interpretación. Este capítulo se dedica a erigir dicho marco, articulando cuatro pilares teóricos fundamentales que, en su conjunto, ofrecen una lente multidimensional para examinar el problema. En primer lugar, se desentrañará el concepto de estereotipo y estereotipia desde una perspectiva pedagógica, definiéndolo como el

núcleo del problema. En segundo lugar, se establecerá el horizonte hacia el cual debe dirigirse una práctica transformadora: la concepción del arte como una forma de conocimiento. En tercer lugar, se realizará un recorrido por los paradigmas históricos de la enseñanza de las artes visuales, para comprender las raíces y la inercia de las prácticas actuales. Finalmente, se ampliará la perspectiva para enmarcar el fenómeno en el campo de la cultura visual y las teorías del poder, revelando las implicancias políticas y sociales que subyacen a un acto aparentemente tan simple como un dibujo infantil.

2.1 Estereotipo y estereotipia visual: definiciones y raíces En el corazón de la problemática que aborda esta tesis yace un concepto tan extendido como escasamente analizado en la práctica pedagógica cotidiana: el estereotipo. Para desarmar su aparente naturalidad, es preciso abordarlo desde una perspectiva que combine la semiótica, como ciencia de los signos, y la pedagogía, como disciplina de la transmisión cultural. En su acepción más general, un estereotipo es un atajo cognitivo, una imagen mental simplificada y estandarizada que permite a los sujetos procesar información sobre el mundo de manera rápida y eficiente. Sin

- 18 -

embargo, este mecanismo, que puede ser funcional en ciertos ámbitos de la vida, se torna profundamente problemático cuando domina el terreno de la representación visual y la producción artística en el contexto educativo.

El semiólogo francés Roland Barthes (1957), en su obra seminal *Mitologías*, ofrece una herramienta conceptual invaluable para iniciar este análisis. Barthes estudió cómo ciertos signos, a través de un proceso de uso y repetición cultural, se vacían de su historia y su complejidad para cargarse de un significado secundario, un "mito" que naturaliza construcciones ideológicas y las convierte en "sentido común". El estereotipo visual en el aula opera de manera análoga a un mito

barthesiano: es un signo que ha perdido su polisemia, su conexión con una experiencia particular, para convertirse en lo que Barthes denomina un "habla despolitizada". Es un lenguaje que ha renunciado a su capacidad de nombrar el mundo de maneras nuevas y, en su lugar, repite una única versión como si fuera la única posible. La casa con tejado a dos aguas, el sol en la esquina, el árbol con copa redonda y tronco marrón no son, desde esta óptica, representaciones inocentes, sino mitos visuales que presentan una versión específica y empobrecida de la realidad como si fuera la realidad misma.

Desde la tradición de la semiótica norteamericana, los postulados de Charles S. Peirce también iluminan el funcionamiento del estereotipo. Peirce clasificó los signos en tres categorías principales, entre ellas el ícono (un signo que se parece a su objeto, como un retrato) y el símbolo (un signo cuya relación con su objeto es arbitraria y convencional, como la palabra "casa"). El estereotipo puede ser entendido como un ícono que ha sufrido un proceso de degeneración. Nace como una representación icónica, quizás eficaz en su origen, pero su repetición incesante lo desgasta, lo fosiliza, y lo convierte en un símbolo rígido. Pierde su cualidad de semejanza dinámica con un objeto particular y se transforma en una convención arbitraria y fija para representar una

- 19 -

categoría entera. El niño que dibuja el estereotipo ya no está explorando la relación de semejanza entre su dibujo y una casa que ha visto o imaginado; está simplemente ejecutando una regla, activando un símbolo cuyo significado es "esto es una casa para la escuela".

Es la teórica y pedagoga española María Acaso (2006) quien traduce de manera más directa estas ideas al campo específico de la educación artística. En su obra *Esto no son las Torres Gemelas*, Acaso define la estereotipia como el principal "ruido" en el proceso de comunicación visual que

tiene lugar dentro del sistema educativo. Utilizando una metáfora de la teoría de la comunicación, el "ruido" es cualquier interferencia que impide que el mensaje del emisor llegue con claridad al receptor. En el aula, el estereotipo es una interferencia masiva que impide que el arte funcione como un lenguaje genuino, es decir, como un medio para producir conocimiento y construir significados personales. Acaso (2006) argumenta con vehemencia que la lucha contra el estereotipo no es una cuestión de "estilo" personal o de "buen gusto" estético por parte del docente. Se trata, en cambio, de una batalla fundamentalmente política: una batalla por el derecho a la representación, por la legitimación de múltiples imaginarios y por la defensa de una comunicación visual compleja y rica frente a la simplificación empobrecedora.

Esta problemática se encuentra profundamente arraigada en el contexto de la formación docente argentina. Investigaciones como las de Belinche (2011) han señalado las deficiencias históricas y estructurales en la preparación de los maestros, especialmente los de Nivel Inicial y Primario, para abordar la especificidad del lenguaje visual. A menudo, la formación artística en los profesorados ha oscilado entre un enfoque técnico y academicista, desconectado de la pedagogía, y un espontaneísmo expresivista que, bajo la bandera de la "libre expresión", deja al futuro docente sin herramientas concretas para mediar en los procesos creativos de los niños. Este vacío formativo genera una inseguridad que lleva a muchos maestros a refugiarse en la seguridad que ofrece la

- 20 -

receta, el modelo y la fotocopia, perpetuando así el ciclo de la estereotipia. En conclusión, el estereotipo visual no es un error menor, sino un nudo problemático donde convergen la semiótica, la pedagogía y la política, funcionando como un obstáculo epistemológico que debe ser desmontado para que el arte pueda ocupar el lugar que le corresponde en la educación.

2.2 Arte como forma de conocimiento

La superación efectiva de la estereotipia visual en las prácticas de aula exige, como condición de posibilidad, un profundo reposicionamiento epistemológico del arte. Es necesario desplazarlo de la periferia del currículo —ese lugar común donde se lo considera una actividad meramente catártica, decorativa, un pasatiempo para rellenar horas o una manualidad para celebrar efemérides— y reinstalarlo en el centro del proyecto educativo como lo que verdaderamente es: una forma rigurosa y potente de cognición, un modo singular de construir, organizar y dar sentido al mundo. Esta concepción no es una novedad, sino que cuenta con una genealogía intelectual robusta que fundamenta su validez.

El filósofo y pedagogo estadounidense John Dewey (1934), en su obra capital *El arte como experiencia*, fue pionero en articular esta visión. Para Dewey, la experiencia estética está lejos de ser un evento pasivo o un arrebató puramente emocional. Por el contrario, la definió como la interacción más plena, integrada y dinámica entre un sujeto y su entorno, un proceso que involucra a la totalidad del ser —percepción, emoción, acción y pensamiento— en una unidad inseparable. Dewey argumentaba que no hay una dicotomía real entre la experiencia cotidiana y la experiencia artística; el arte es, simplemente, la experiencia en su forma más pura y consciente. Desde esta perspectiva, cuando un niño se sumerge en la exploración de la arcilla, sintiendo su textura, su peso, su temperatura y descubriendo cómo transformarla con sus manos, no está simplemente

"jugando", sino que está teniendo una experiencia inteligente en el sentido deweyano, está pensando *a través* y *con* el material.

En una línea de pensamiento complementaria, pero con un enfoque más analítico, el filósofo Nelson Goodman (1976) en su libro *Los lenguajes del arte*, propuso que las artes funcionan como sistemas simbólicos, no menos rigurosos, complejos o cognitivamente demandantes que los lenguajes verbales o los sistemas lógico-matemáticos. Goodman desafió la idea de que el arte es puramente emocional y no referencial. Sostuvo que, a través de la creación y la interpretación de símbolos visuales, los individuos "hacen mundos" (*worldmaking*). Es decir, no copian pasivamente una realidad preexistente, sino que construyen activamente versiones de la realidad, seleccionando, omitiendo, enfatizando y ordenando elementos. Limitar a un niño a un repertorio exiguo de estereotipos es, desde la perspectiva de Goodman, análogo a limitarlo a un puñado de frases hechas en su lenguaje verbal. Es coartar drásticamente su capacidad para desarrollar un pensamiento simbólico sofisticado y para construir sus propios "mundos" visuales.

Elliot W. Eisner (2004), un referente ineludible en el campo de la educación artística, fue quien de manera más sistemática tradujo estas ideas filosóficas al terreno pedagógico. En *El arte y la creación de la mente*, Eisner argumenta que el propósito central de la educación artística es educar la "sensibilidad". Esto implica desarrollar la capacidad de percibir, discriminar y apreciar las cualidades sutiles y las relaciones complejas del mundo sensible, aspectos que el lenguaje discursivo a menudo no puede capturar. Para Eisner, el arte es una forma de investigación que genera un conocimiento no discursivo, pero igualmente válido, profundo y esencial para el desarrollo integral de los procesos cognitivos. Cuando un niño experimenta con diferentes tonos de verde para pintar un campo, no solo está aprendiendo sobre el color, sino que está investigando

conocimiento.

Finalmente, aunque su lenguaje es más hermético y filosófico, la perspectiva de Martin Heidegger (1950) en su ensayo *El origen de la obra de arte* enriquece esta visión de manera radical. Heidegger señala que la obra de arte tiene la capacidad de "desocultar el ser" (*aletheia*), de revelar la verdad de las cosas de una manera que la lógica instrumental y cotidiana no puede. Para Heidegger, la obra de arte no es simplemente un objeto bello, sino un acontecimiento en el que el mundo se abre de una manera nueva. El arte nos saca de nuestras rutinas perceptivas y nos permite ver la esencia de las cosas. Aplicado a nuestra problemática, el estereotipo hace exactamente lo contrario: oculta, encubre, clausura el mundo en una fórmula predecible. Una práctica artística genuina, en cambio, invitaría al niño a "desocultar" su propia verdad sobre la casa, el árbol o el sol, a través de su propia indagación plástica.

En síntesis, estas cuatro perspectivas, aunque diversas en sus enfoques, convergen en un punto crucial: la experiencia artística es una empresa cognitiva de primer orden. Por lo tanto, suplantarse por prácticas basadas en la repetición de estereotipos no constituye una mera falla didáctica, sino un profundo empobrecimiento de las oportunidades de aprendizaje y una subestimación del potencial intelectual de la infancia.

2.3 Paradigmas históricos de enseñanza en artes visuales

Las prácticas docentes que se observan hoy en las aulas de Nivel Inicial no surgen en el vacío ni son el resultado exclusivo de decisiones individuales y aisladas. Son, en gran medida, herederas de una compleja sucesión de paradigmas históricos que han moldeado, a lo largo de los siglos, la concepción social del arte, del artista y, consecuentemente, de su enseñanza. Identificar las huellas de estos paradigmas en las prácticas contemporáneas es un ejercicio clave para comprender por

qué ciertas rutinas, como la copia o el modelo único, demuestran una inercia y una resistencia al cambio tan notables.

El primer modelo, que se remonta al taller renacentista, se basaba en la imitación directa del maestro como vía fundamental para el aprendizaje del oficio. El aprendiz ingresaba al taller y, a través de la observación y la copia sistemática de las obras y técnicas de su maestro, adquiría las habilidades necesarias. El objetivo era la transmisión de un saber hacer específico y la reproducción de un estilo. La originalidad no era el valor supremo; lo era la maestría en la ejecución de un canon establecido. La huella de este paradigma pervive hoy en la figura del docente que ofrece un único modelo "bien hecho" en el pizarrón para que toda la clase lo imite.

A este modelo le sucedió el paradigma academicista, que dominó la enseñanza del arte desde el siglo XVII hasta bien entrado el siglo XIX. Las Academias de Bellas Artes sistematizaron y jerarquizaron la enseñanza, estableciendo un currículo rígido basado en la copia de modelos clásicos (esculturas de yeso, grabados de obras maestras) y una estricta jerarquía de géneros pictóricos. El valor fundamental era la perfección técnica, el dominio del dibujo, la perspectiva y el claroscuro. La expresión individual quedaba subordinada al dominio de un código universal y atemporal. Este paradigma dejó una herencia duradera en la cultura escolar: la sobrevaloración de la "prolijidad", del dibujo "realista" como único parámetro de calidad y la desconfianza hacia las producciones infantiles que no se ajustan a ese canon.

El siglo XX fue testigo de dos grandes rupturas que buscaron demoler el edificio academicista. La primera fue la Bauhaus (1919-1933), la revolucionaria escuela de arte y diseño alemana. Su pedagogía, especialmente en el curso preliminar (Vorkurs) diseñado por Johannes Itten, se centró en la experimentación directa con la forma, el color, la textura y los materiales. Se buscaba liberar

la creatividad del estudiante de las convenciones aprendidas y poner en contacto directo el arte con

- 24 -

el diseño, la artesanía y la vida cotidiana. La Bauhaus introdujo en la pedagogía artística la primacía de la exploración y el proceso por sobre el resultado final, una idea que, al menos en el discurso, ha llegado hasta nuestros días.

La segunda gran ruptura fue el paradigma de la creatividad y la libre expresión, que alcanzó su apogeo en la segunda mitad del siglo XX, fuertemente influido por la psicología humanista (como las teorías de Carl Rogers) y los trabajos de teóricos como Viktor Lowenfeld. Este modelo, en una reacción pendular contra la rigidez academicista, puso el foco casi exclusivo en la libre expresión del niño como un fin en sí mismo, considerándola una manifestación directa de su desarrollo emocional y psicológico. La intervención del docente debía ser mínima, para no "contaminar" la pureza de la expresión infantil. Si bien este paradigma tuvo el mérito de valorar la producción de los niños y de romper con la tiranía de la copia, su lema del "dejar hacer" (*laissez-faire*) a menudo derivó en una alarmante falta de andamiaje y mediación pedagógica. Al retirar la guía del docente, se dejó a los niños librados a sus propios recursos y, paradójicamente, se creó un vacío que fue rápidamente ocupado por los modelos más potentes y omnipresentes de su entorno: los estereotipos provenientes de la incipiente cultura de masas.

La práctica actual en muchos jardines de infantes parece ser, como se ha sugerido, una amalgama no reflexionada y a menudo contradictoria de estos paradigmas históricos. Se pide a los niños que sean "creativos" y "se expresen libremente" (paradigma de la creatividad), pero simultáneamente se les ofrece un modelo único para copiar (paradigma del taller). Se valora la originalidad en el discurso, pero se evalúa y se exhibe en las paredes del aula la prolijidad, el respeto por los

contornos y el uso "correcto" del color (paradigma academicista). Se introducen materiales diversos para la "exploración" (eco de la Bauhaus), pero se utilizan para realizar un producto final idéntico en toda la sala. Esta superposición de lógicas contradictorias genera confusión tanto en

- 25 -

docentes como en niños y crea un terreno fértil para que el estereotipo, como solución fácil y segura, prospere y se perpetúe.

2.4 Cultura visual y poder

Los mecanismos latinoamericanos no pueden trasladar los sistemas europeos tal cual son, pero sí pueden tomar, como en este caso, algunos componentes de las teorías de Foucault para vincular el arte y los códigos del lenguaje que se versionan a través de formas escolares(estereotipos repetitivos)

La idea de pensar el arte como lenguaje y que se deben dominar códigos se vincula con este trabajo.

Para completar nuestro marco teórico, es necesario dar un último paso y ampliar la lente de análisis más allá de la didáctica y la historia de la pedagogía, para enmarcar la problemática de la estereotipia en el campo más vasto y politizado de los estudios de la cultura visual y las teorías del poder. Las imágenes que se producen y circulan en un aula de Nivel Inicial no son meros ejercicios escolares; son artefactos culturales que participan activamente en la construcción de la realidad social y en la modelación de las subjetividades.

El campo de los Estudios de la Cultura Visual, popularizado por autores como Nicholas Mirzoeff (2003), nos recuerda que vivimos en un mundo profundamente visual, una "visualesfera" donde las imágenes ya no solo representan la realidad, sino que la constituyen, la median y participan en la configuración de las relaciones sociales y de poder. La globalización y la era digital no han

hecho más que intensificar este fenómeno. Desde esta perspectiva, la escuela no puede permanecer ajena. Fernando Hernández (2000), un referente clave en la intersección entre educación y cultura visual, argumenta que una de las tareas primordiales de la educación contemporánea debe ser la "alfabetización visual" de los estudiantes. Esto implica trascender la enseñanza del arte como la

- 26 -

producción de objetos bellos para transformarla en una práctica crítica que dote a los alumnos de herramientas para leer, analizar, interpretar y cuestionar las imágenes que consumen y producen a diario, en lugar de ser meros reproductores pasivos de los códigos visuales dominantes.

Es aquí donde las teorías del filósofo francés Michel Foucault se vuelven extraordinariamente pertinentes para nuestro análisis. Foucault nos enseñó a pensar el poder no como algo que se posee y se ejerce desde arriba de manera represiva, sino como una red de relaciones productivas que atraviesa todo el cuerpo social y que funciona a través de mecanismos sutiles y normalizadores. En su obra *Vigilar y castigar*, Foucault (1975) analiza el concepto de "poder disciplinario", un tipo de poder que no prohíbe ni castiga, sino que encauza, ordena, jerarquiza y "normaliza" los comportamientos para hacer a los individuos más dóciles y útiles.

El uso recurrente y sistemático de estereotipos en el jardín de infantes puede ser interpretado como un potente, aunque a menudo inconsciente, mecanismo de poder disciplinario. No se necesita un castigo explícito para que el niño aprenda cuál es la forma "correcta" de dibujar una casa. Basta con la sonrisa de aprobación de la docente, el hecho de que su dibujo sea elegido para colgar en la pared, o la simple repetición del modelo en láminas, libros y trabajos de sus compañeros. A través de estas micro-prácticas, se normaliza y se homogeneiza la mirada infantil. Se define sutilmente, pero con una eficacia implacable, qué es un dibujo "correcto", "lindo" o

"adecuado" y, por exclusión, qué no lo es. La diversidad de miradas, la exploración, el "error" como parte del aprendizaje, quedan así marginados como desviaciones de la norma.

Más aún, en su trabajo posterior, Foucault (1988) desarrolló el concepto de "tecnologías del yo", refiriéndose a las prácticas y técnicas a través de las cuales los individuos trabajan sobre sí mismos para moldear su propia subjetividad. Las prácticas pedagógicas pueden ser entendidas como potentes "tecnologías del yo" que la institución escolar pone en juego. El acto de repetir una y otra

- 27 -

vez un estereotipo no es solo un ejercicio gráfico; es una práctica que moldea al niño como un sujeto que aprende a buscar y a seguir la regla visual externa, en lugar de construir una propia a partir de su experiencia. Se le enseña a valorar la conformidad por sobre la singularidad.

En conclusión, y a la luz de este marco teórico, la lucha contra la estereotipia en la educación artística trasciende con creces una simple cuestión didáctica o de actualización pedagógica. Se revela como un acto político en el sentido más profundo del término. Es un acto que busca habilitar una diversidad de miradas y representaciones en un mundo que tiende a la homogeneización visual. Es un acto de resistencia contra el poder de las imágenes hegemónicas que nos inundan desde los medios de comunicación y la industria cultural. Y es, fundamentalmente, un acto que defiende el derecho de cada niño a construir su propia voz y su propia mirada, sentando las bases para una ciudadanía más crítica, creativa y libre.

2.5 La Construcción social del gusto: estética y poder en el juicio sobre el arte infantil

Para comprender en su total dimensión por qué las prácticas estereotipadas gozan de una aceptación y una persistencia tan robustas en el ámbito escolar, es necesario ampliar el análisis

más allá de la psicología del niño o la didáctica del docente, para adentrarse en el terreno de la sociología de la estética. La preferencia por un dibujo "prolijo", "reconocible" y "lindo" sobre una exploración "caótica", abstracta o personal no es una cuestión de preferencia universal o de belleza inherente. Es, fundamentalmente, un juicio de valor que responde a una construcción social del gusto, un mecanismo sutil pero poderoso de distinción y reproducción social. El trabajo del sociólogo francés Pierre Bourdieu ofrece un marco teórico insustituible para desentrañar esta dinámica.

- 28 -

Bourdieu (1984), en su monumental obra *La Distinción*, argumenta que el gusto no es un don natural ni una elección puramente individual, sino el producto del *habitus*, un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que son adquiridas por el individuo a través de su trayectoria y su posición en el espacio social. El *habitus* funciona como una "segunda naturaleza" que estructura nuestras percepciones, apreciaciones y acciones. El docente, como cualquier otro agente social, posee un *habitus* que ha sido moldeado por su propia educación, su familia y su formación profesional. Este *habitus* genera una afinidad por ciertas formas de expresión cultural y un rechazo o incomprensión hacia otras. La preferencia por el estereotipo, desde esta óptica, puede ser leída como la manifestación de un *habitus* escolar que valora el orden, la claridad, la norma y el control por sobre la ambigüedad, la complejidad, la disrupción y la autonomía. Un dibujo estereotipado es "fácil" de leer, de clasificar y de evaluar; se ajusta a las categorías de percepción de un *habitus* que se siente cómodo con la previsibilidad. En contraste, una producción abstracta o una exploración matérica pueden generar desconcierto o ser percibidas como un "garabato sin sentido" o una "falta de habilidad", no porque lo sean intrínsecamente,

sino porque no encajan en las estructuras perceptivas del *habitus* dominante en el campo escolar.

Este juicio se vincula directamente con el concepto de *capital cultural*. Para Bourdieu, el capital no es solo económico, sino también social y cultural. El capital cultural existe en tres formas: incorporado (en las disposiciones del *habitus*), objetivado (en bienes culturales como libros u obras de arte) y, crucialmente para nuestro análisis, institucionalizado (en forma de títulos y credenciales educativas). En el microcosmos del aula, que Bourdieu (1990) definiría como un *campo* —un espacio de lucha por la legitimidad y el poder—, las producciones infantiles se convierten en una forma de capital cultural. El niño que produce un dibujo "correcto" según la norma del docente acumula un capital simbólico positivo: recibe elogios, su trabajo es exhibido, obtiene una buena

- 29 -

calificación. Aprende rápidamente "las reglas del juego" de ese campo artístico específico. Su producción se convierte en la evidencia de que ha incorporado el *habitus* legítimo, de que "sabe cómo se hacen las cosas" en la escuela. Por el contrario, el niño cuya producción es personal, idiosincrásica o exploratoria corre el riesgo de ser evaluado negativamente, de que su trabajo sea considerado una "falla" o una "falta", acumulando así un capital simbólico negativo.

La presión de las familias, a menudo citada por los docentes como una justificación para las prácticas estereotipadas, también puede ser entendida a través de esta lente. Los padres, en su mayoría, no son expertos en educación artística. Su juicio también está mediado por su propio *habitus* y su capital cultural. Un dibujo reconocible y prolijo es una prueba tangible y fácilmente decodificable del progreso de su hijo, una validación de que la escuela está "haciendo su trabajo". Funciona como una forma de capital cultural objetivado que la familia puede exhibir y del cual puede sentirse orgullosa. El estereotipo, por tanto, se convierte en una moneda de cambio

simbólica que satisface tanto al docente (que demuestra su eficacia pedagógica) como a la familia (que ve confirmado el aprendizaje de su hijo).

En conclusión, la lucha contra la estereotipia no es solo una batalla pedagógica, sino también una lucha por la definición de lo que es estéticamente legítimo dentro del campo escolar. Es un acto político que desafía el *habitus* dominante y busca ampliar el rango de capitales culturales valorados. Al validar una exploración abstracta, un "garabato" intencional o una representación personal que se aleja del canon, el docente no solo está fomentando la creatividad, sino que está realizando un acto de inclusión simbólica. Está comunicando que existen múltiples formas de ver y representar el mundo, y que todas son legítimas. Está, en esencia, democratizando el gusto y resistiendo la función de la escuela como mera reproductora de un orden social y estético

- 30 -

preestablecido. Ignorar la dimensión sociológica del juicio estético es subestimar una de las fuerzas más poderosas que mantienen al estereotipo anclado en el corazón de la práctica educativa.

2.6 Cognición encarnada: El rol del cuerpo y la percepción sensorial El pensamiento occidental, desde Platón y Descartes, ha estado profundamente marcado por un dualismo que separa la mente (racional, superior) del cuerpo (sensorial, inferior). Esta dicotomía ha permeado la educación, generando una jerarquía donde las actividades "intelectuales" y abstractas, como la matemática o el lenguaje, son consideradas más valiosas que las actividades "manuales" o "físicas", como el arte o el deporte. Sin embargo, en las últimas décadas, un conjunto de corrientes filosóficas y científicas, englobadas bajo el término de **cognición encarnada** (*embodied cognition*), ha desafiado radicalmente esta separación. Estas teorías

proponen que el pensamiento no ocurre únicamente en el cerebro, sino que es un proceso que emerge de la interacción dinámica y constante entre el cerebro, el cuerpo y el entorno. Comprender el arte desde esta perspectiva es fundamental para desvelar la profunda pobreza de la estereotipia, que es, en su esencia, una práctica radicalmente desencarnada.

La fenomenología del filósofo francés Maurice Merleau-Ponty (1945) ofrece un punto de partida filosófico ineludible. Merleau-Ponty argumentó contra la idea de un sujeto pensante puro que observa un mundo objetivo. En su lugar, postuló la primacía de la percepción y del **cuerpo sujeto** (*corps propre*). No somos una mente que "habita" un cuerpo, sino que somos nuestro cuerpo, y es a través de él —a través de nuestros sentidos, de nuestro movimiento, de nuestra postura en el mundo— que el significado emerge. Para Merleau-Ponty, el acto de crear artísticamente es un diálogo entre el cuerpo que ve y el cuerpo que actúa. La mano que dibuja no es una mera herramienta de la mente; posee una inteligencia propia, un conocimiento tácito que guía el trazo. Cuando un niño explora la arcilla, no está simplemente "jugando", sino que está

- 31 -

pensando con las manos: está comprendiendo conceptos como la masa, la gravedad, la plasticidad, la resistencia y la transformación de una manera directa, pre-verbal y profundamente cognitiva. El estereotipo, por el contrario, representa el triunfo de la representación abstracta sobre la experiencia vivida. Un niño que dibuja la fórmula de un árbol no está recurriendo a su memoria corporal de haber tocado una corteza rugosa, de haber sentido el viento en las hojas o de haberse escondido bajo su sombra. Está recurriendo a un código mental desencarnado, una idea de "árbol" vaciada de toda su riqueza sensorial.

La ciencia cognitiva contemporánea ha venido a dar un fuerte respaldo empírico a estas intuiciones fenomenológicas. La teoría de la cognición encarnada sostiene que nuestros

conceptos más abstractos están "anclados" o "aterizados" (*grounded*) en nuestras experiencias sensoriomotoras. Entendemos metáforas como "una discusión acalorada" porque hemos tenido la experiencia corporal del calor. Entendemos la idea de "futuro" como algo que está "delante" porque nuestro cuerpo se mueve hacia adelante. Aplicado al arte, esto significa que la producción de imágenes significativas no puede separarse de la experiencia corporal. La capacidad de un niño para representar la pesadez de una roca o la ligereza de una pluma depende de haber tenido la experiencia corporal de levantar ambas.

Una pedagogía basada en estereotipos ignora sistemáticamente esta dimensión encarnada del conocimiento. Al ofrecer una imagen prediseñada, se salta el paso fundamental de la percepción y la exploración sensorial. Se pide al niño que trabaje con el símbolo (la imagen del pato) sin haber tenido la experiencia que le da significado (ver un pato real, tocar sus plumas, oír su graznido, sentir el agua). Esto convierte al acto artístico en un ejercicio de manipulación de símbolos vacíos, una tarea puramente abstracta que desaprovecha el modo de aprendizaje más natural y potente de la primera infancia: el aprendizaje a través del cuerpo.

- 32 -

En conclusión, para superar la estereotipia es imperativo adoptar una pedagogía de los sentidos. Esto implica una revalorización radical del cuerpo y la experiencia sensorial como fuentes primarias de conocimiento. Antes de pedir a un niño que dibuje una flor, es necesario crear las condiciones para que pueda olerla, tocar sus pétalos, observar sus colores a la luz del sol, e incluso desarmarla para ver cómo está construida. Antes de representar la lluvia, es preciso salir a sentirla, a escuchar su sonido sobre diferentes superficies, a ver cómo forma charcos y cómo hace brillar las hojas. Este enfoque, que pone la experiencia corporal en el centro, no es un mero "calentamiento" para la actividad artística, sino que es la actividad cognitiva fundamental. El

dibujo o la pintura que surgen de esta inmersión sensorial no serán una copia de un cliché, sino el rastro visible de una experiencia vivida, el testimonio de un cuerpo que ha pensado, sentido y conocido el mundo de manera directa. Una educación artística encarnada es, por tanto, el antídoto más eficaz contra la abstracción vacía del estereotipo.

2.7 La mente creativa: procesos cognitivos y disposiciones del pensamiento divergente

Más allá de su función expresiva o social, la práctica artística es universalmente reconocida como uno de los principales campos de entrenamiento para la construcción de las bases del pensamiento metafórico.. Sin embargo, el término "creatividad" a menudo se utiliza de manera vaga y se lo concibe como un talento innato o un don misterioso. La psicología cognitiva, en cambio, ha realizado esfuerzos sistemáticos por desmitificar la creatividad, definiéndola como un conjunto de procesos mentales y disposiciones personales que pueden ser comprendidos, analizados y, lo que es más importante para la educación, cultivados o inhibidos. Un análisis de estos procesos revela que la pedagogía del estereotipo no es solo indiferente a la creatividad, sino que es activamente hostil a ella, funcionando como un entrenamiento sistemático en el pensamiento no-creativo.

- 33 -

La distinción conceptual más fundamental en este campo es la que estableció J.P. Guilford (1967) entre pensamiento convergente y pensamiento divergente. El pensamiento convergente es el que se requiere para resolver problemas que tienen una única solución correcta. Implica lógica, precisión y la aplicación de reglas conocidas. Es el tipo de pensamiento que se evalúa en la mayoría de los exámenes estandarizados. El pensamiento divergente, por otro lado, es la capacidad de generar múltiples ideas, soluciones o respuestas a partir de un único punto de

partida. Es un pensamiento exploratorio, que se mueve en muchas direcciones a la vez. Guilford identificó cuatro componentes clave del pensamiento divergente: la fluidez (generar una gran cantidad de ideas), la flexibilidad (generar ideas de diferentes categorías), la originalidad (generar ideas inusuales o novedosas) y la elaboración (desarrollar y añadir detalle a las ideas).

Desde esta perspectiva, la práctica de la estereotipia es un ejercicio exclusivo y extremo de pensamiento convergente. Ante la consigna "dibuja una casa", el sistema entero (el modelo del docente, el ejemplo de los compañeros, la expectativa de aprobación) empuja al niño a converger en una única solución visual correcta: el cliché de la casa. No hay espacio para la fluidez (¿cuántas casas diferentes puedo imaginar?), la flexibilidad (¿y si una casa fuera redonda, subterránea o móvil?), la originalidad o la elaboración personal. De hecho, cualquier intento de pensamiento divergente es a menudo interpretado como un "error" o una "incapacidad" para seguir el modelo. La educación artística, que debería ser el santuario del pensamiento divergente dentro de la escuela, se convierte así en uno de sus principales agentes de supresión.

Más allá de la distinción divergente/convergente, otros modelos han intentado describir el proceso creativo como una secuencia de etapas. Uno de los modelos clásicos, propuesto por Graham Wallas (1926), describe cuatro fases: preparación, incubación, iluminación y verificación. La preparación es la fase de investigación, de inmersión en el problema y de recolección de

- 34 -

información. La incubación es un período en que la mente procesa el material de forma no consciente, haciendo conexiones por debajo del umbral de la atención. La iluminación es el momento "¡Eureka!", el instante en que emerge una nueva idea o solución. Y la verificación es la fase final de evaluar, probar y refinar la idea. La pedagogía del estereotipo aniquila este proceso por completo. No hay fase de preparación, ya que la solución se da de antemano. No hay

necesidad ni tiempo para la incubación. La iluminación es imposible, pues no hay nada que iluminar. Y la verificación se reduce a una simple comparación entre la copia y el original. Se reemplaza un proceso orgánico, complejo y a menudo lento, por un algoritmo de ejecución rápido y eficiente.

Finalmente, el trabajo de Mihaly Csikszentmihalyi (1996) sobre la "experiencia de flujo" (*flow*) ofrece una perspectiva motivacional. El flujo es un estado de inmersión total y disfrute en una actividad, en el cual la persona está tan absorta que pierde la noción del tiempo y de sí misma. Este estado, que Csikszentmihalyi llama "experiencia óptima", ocurre cuando hay un equilibrio perfecto entre el nivel de desafío de la tarea y el nivel de habilidad de la persona. La práctica artística abierta y exploratoria es un caldo de cultivo ideal para el flujo. El desafío es inherente al problema de dar forma a una idea con un material, y el niño pone en juego todas sus habilidades para resolverlo. La motivación es intrínseca, o autotélica: el disfrute reside en la actividad misma. Por el contrario, la producción de estereotipos rara vez induce al flujo. Para un niño, la tarea puede ser demasiado fácil y, por tanto, aburrida, o demasiado difícil si siente que no puede replicar el modelo a la perfección, generando ansiedad. La motivación se vuelve extrínseca: el objetivo no es disfrutar del proceso, sino obtener la aprobación del docente o terminar la tarea.

En conclusión, el marco de la psicología de la creatividad nos proporciona un lenguaje preciso para describir el daño cognitivo que produce la enseñanza estereotipada. No se trata solo de que los dibujos sean "todos iguales". Se trata de que se está atrofiando sistemáticamente la capacidad

- 35 -

de pensamiento divergente, se está bloqueando el proceso creativo natural y se está impidiendo el acceso a experiencias de flujo que son fundamentales para el desarrollo de una motivación intrínseca por el aprendizaje. Fomentar una educación artística creativa no es, por tanto, una

cuestión de enseñar "trucos" para ser original, sino de hacer exactamente lo contrario: es crear un ambiente seguro y estimulante donde el pensamiento divergente sea bienvenido, donde el proceso creativo tenga tiempo para desplegarse en todas sus fases, y donde los niños puedan experimentar la profunda satisfacción de la inmersión total en un desafío a su medida.

Ninguna investigación surge en el vacío. Toda indagación se inscribe en un campo de conversaciones preexistentes, un territorio ya explorado por otros investigadores cuyos hallazgos, perspectivas y debates configuran el punto de partida para cualquier nueva contribución. Este capítulo se dedica a cartografiar dicho territorio, revisando de manera crítica y sistemática los antecedentes y el estado actual del conocimiento sobre la problemática de la estereotipia en la educación artística inicial. El propósito no es simplemente enumerar estudios previos, sino entablar un diálogo con ellos para identificar las líneas de trabajo consolidadas, los marcos conceptuales que han demostrado ser más fructíferos y, de manera crucial, los vacíos, las tensiones y las áreas menos exploradas donde esta tesis pretende realizar su aporte singular. El recorrido se organizará en dos grandes ejes geográficos y conceptuales: primero, las investigaciones desarrolladas en el contexto nacional argentino, y segundo, los aportes clave del panorama internacional. Finalmente, se sintetizarán los vacíos identificados en esta revisión y se fundamentará la contribución específica de este trabajo de investigación.

3.1 Investigaciones Nacionales: Un análisis desde la materialidad, las representaciones y el poder

En el contexto académico argentino, la preocupación por la calidad de la enseñanza de las artes visuales en la primera infancia ha dado lugar a líneas de investigación robustas y fecundas. Un análisis de la producción más influyente revela que el problema de la estereotipia ha sido abordado desde al menos tres perspectivas complementarias que resultan indispensables para nuestro estudio: el análisis de la materialidad del acto creativo, el estudio de las representaciones

- 37 -

sociales de los docentes y la politización del problema desde una perspectiva informada por la teoría crítica.

Una de las perspectivas más influyentes y transformadoras ha sido la que sitúa a la materialidad como eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje. La principal referente de este enfoque es Gabriela Augustowsky (2012), cuya obra *El arte en la enseñanza* se ha convertido en una referencia insoslayable. El trabajo de Augustowsky sostiene, con una sólida fundamentación teórica y un vasto respaldo empírico, que la calidad, la variedad y la presentación de los materiales y herramientas ofrecidos a los niños no son un mero detalle logístico, sino un factor determinante en la calidad y complejidad de sus producciones visuales. Esta postura resuena de manera directa con la filosofía pragmatista de John Dewey (1934), para quien, como se estableció en el capítulo anterior, la experiencia estética es una interacción plena e inteligente con un medio material específico. Augustowsky (2012) argumenta de manera convincente que la hegemonía de ciertos materiales escolares —como el uso casi exclusivo de crayones de cera finos, lápices de colores o marcadores sobre hojas de papel blancas de tamaño A4— impone severas restricciones a las posibilidades de acción del niño y, en consecuencia, a su capacidad de pensamiento visual.

Para dar sustento teórico a esta idea, el concepto de *affordances*, acuñado por el psicólogo ecológico James J. Gibson (1979), resulta sumamente esclarecedor. Gibson define las *affordances* como las posibilidades de acción que un objeto o un entorno ofrece a un agente (en este caso, un niño). No son propiedades subjetivas ni objetivas, sino una relación entre el actor y el medio. Un crayón fino "ofrece" la posibilidad de trazar líneas delgadas y colorear superficies pequeñas; una hoja de papel pequeña "ofrece" un espacio limitado que invita a la representación de figuras aisladas. En contraste, un trozo de carbonilla "ofrece" la posibilidad de trazar líneas de

- 38 -

grosos variables, de manchar, de esfumar; una hoja de gran formato "ofrece" la posibilidad de

utilizar el cuerpo en el gesto gráfico, de crear relaciones espaciales complejas. Desde esta perspectiva, la introducción deliberada por parte del docente de materiales con diversas y ricas *affordances* (arcilla, papeles de distintas texturas y tamaños, tintas, telas, elementos de la naturaleza) funciona como un potente antídoto contra la simplificación gráfica y la reproducción de esquemas vacíos. Cuando la propuesta material es rica y desafiante, el niño se ve impulsado a explorar, a resolver problemas nuevos, a inventar soluciones plásticas en lugar de recurrir al atajo cognitivo del estereotipo. La investigación de Augustowsky demuestra que el cambio en la materialidad no es un simple cambio de "soporte", sino una transformación de la experiencia cognitiva misma.

En un plano complementario, que se desplaza del qué (los materiales) al quién (el docente), los estudios de Patricia Parini (2009) se adentran en el universo de las representaciones sociales de los maestros. Este concepto, desarrollado por el psicólogo social Serge Moscovici (1979), se refiere a los sistemas de valores, ideas, metáforas y prácticas compartidas por un grupo, que organizan la percepción de la realidad y guían los comportamientos. Son teorías del "sentido común" que permiten a los individuos orientarse en su mundo. La investigación de Parini (2009), a través de un minucioso trabajo de campo, revela un hallazgo crucial y problemático: las creencias profundas que muchos docentes de Nivel Inicial sostienen sobre el dibujo infantil pueden funcionar como una barrera epistemológica para una intervención pedagógica significativa. Una de las representaciones más arraigadas es la interpretación rígida y determinista de las etapas evolutivas del dibujo infantil, popularizadas por autores como Lowenfeld y Brittain (1987). Ideas como "a esta edad dibujan así", "está en la etapa del renacuajo" o "es normal que hagan el sol en la esquina"

son utilizadas a menudo no como un punto de partida para la intervención, sino como una justificación para la no intervención pedagógica.

Esta postura, que Parini (2009) critica agudamente, omite el rol fundamental del educador como mediador cultural, una figura clave en la teoría socio-histórica de Lev Vygotsky (1978). Según Vygotsky, el aprendizaje no sigue pasivamente al desarrollo, sino que lo tracciona, lo impulsa hacia adelante. Este proceso ocurre en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como la distancia entre el nivel de desarrollo real de un niño (lo que puede hacer solo) y su nivel de desarrollo potencial (lo que puede hacer con la ayuda de un "otro más experto"). Como señala Ricardo Baquero (1996) en su análisis de la obra de Vygotsky, la función de la enseñanza es precisamente operar sobre la ZDP, ofreciendo el andamiaje, las herramientas y los desafíos necesarios para que el aprendiz pueda trascender sus esquemas actuales. Desde esta perspectiva vygotskiana, la inacción del docente ante la aparición de un estereotipo, justificada en una supuesta "etapa evolutiva", puede ser interpretada como una renuncia a su función mediadora esencial, como una abdicación de su responsabilidad de crear una ZDP que permita al niño complejizar su pensamiento visual.

Finalmente, una tercera perspectiva, menos explorada en la didáctica específica pero fundamental para una comprensión cabal del fenómeno, permite politizar el análisis del estereotipo visual. Esta línea de pensamiento se nutre de la teoría crítica, los estudios de género y el pensamiento de Michel Foucault. Aunque sus trabajos no se enfocan exclusivamente en la didáctica del arte, los aportes de teóricas feministas argentinas como Virginia Gago (2019) son fundamentales para comprender cómo los mandatos sociales y las normas de género se inscriben en los cuerpos, los

gestos y, por extensión, en las producciones simbólicas. Los clichés visuales que pueblan las aulas infantiles — la princesa rosa y pasiva, el superhéroe musculoso y violento, la asignación de roles y colores

- 40 -

según el género— no son en absoluto inocentes. Funcionan como "dispositivos" o "tecnologías del yo", en los términos de Michel Foucault (1988, 1991), que disciplinan y normalizan la subjetividad desde la primera infancia. El estereotipo, leído desde esta clave, deja de ser un simple error gráfico para convertirse en un mecanismo de poder que participa activamente en la reproducción de un orden social y de género específico, limitando el horizonte de lo pensable y lo representable (Foucault, 1975).

3.2 Investigaciones internacionales: cultura de masas y pedagogías de la resistencia

A nivel internacional, la preocupación por la estereotipia en la producción gráfica infantil es una constante en la investigación en educación artística, aunque con matices y énfasis particulares. Dos grandes líneas de trabajo se destacan: por un lado, los estudios que diagnostican y analizan la abrumadora influencia de la cultura de masas y los medios de comunicación en el imaginario infantil; y por otro, las investigaciones que proponen y evalúan pedagogías críticas de la resistencia, diseñadas específicamente para contrarrestar dicha influencia.

En el contexto europeo, y particularmente en España, los trabajos de investigación de Juan de Dios Díaz Alcaide (2015) han documentado de manera empírica y sistemática la enorme influencia que los productos de consumo mediático, especialmente la televisión y más recientemente las plataformas digitales, ejercen sobre los estereotipos presentes en el dibujo infantil. Sus hallazgos se alinean perfectamente con las teorías de los estudios culturales

británicos, como las de Stuart Hall (1997), que señalan cómo los medios de comunicación no son un espejo neutral de la realidad, sino que participan activamente en la construcción y significación de la misma. Díaz Alcaide (2015) demuestra cómo los personajes de series de animación, películas de Disney, videojuegos y merchandising asociado, proveen a los niños un repertorio potentísimo de imágenes prediseñadas,

- 41 -

globalizadas y estéticamente homogéneas. Este fenómeno puede ser entendido como una suerte de "colonialismo visual": un imaginario industrial y global se impone sobre las representaciones que podrían surgir de la experiencia vivida, local y situada de cada niño. El personaje de una serie de moda, con sus rasgos y colores perfectamente definidos por un equipo de marketing, se vuelve más "real" y más fácil de dibujar que el rostro de un abuelo o la forma de un árbol del patio de la escuela.

Como respuesta directa a este diagnóstico preocupante, ha surgido una fructífera línea de investigación-acción a nivel internacional, centrada en el diseño, la implementación y la evaluación de programas de intervención basados en la pedagogía de la cultura visual y el contacto con el arte contemporáneo. Los estudios realizados por López Manrique y del Cura (2018) en España son paradigmáticos en este aspecto. Sus investigaciones no se limitan a constatar el problema, sino que proponen una solución activa. Demuestran a través de estudios comparativos que el contacto directo de los niños de Educación Infantil con obras de arte contemporáneo, siempre acompañado de una mediación docente que promueve la pregunta, el diálogo y la indagación, genera un impacto positivo y medible en la complejidad, la originalidad y la diversidad de sus propias producciones plásticas.

La eficacia de esta estrategia pedagógica puede explicarse teóricamente recurriendo al concepto

de "obra abierta" del semiólogo italiano Umberto Eco (1989). A diferencia del arte tradicional, que a menudo buscaba una representación unívoca, o del producto mediático, que se diseña para ser consumido de una manera específica, muchas obras de arte contemporáneo funcionan como "obras abiertas": son ambiguas, polisémicas, resisten una única interpretación y exigen un rol activo y participativo del espectador. Al exponer a los niños a estas prácticas artísticas que desafían las convenciones, que utilizan materiales inesperados o que plantean preguntas en lugar de ofrecer

- 42 -

respuestas cerradas, se les ofrece un modelo alternativo de lo que el arte "puede ser". Se les demuestra que en el arte no hay una única respuesta correcta, que la exploración es valiosa en sí misma y que su propia interpretación es legítima. Esta aproximación sienta las bases para el desarrollo de una pedagogía crítica en el sentido que la define Henry Giroux (1990), una pedagogía que busca empoderar a los estudiantes para que se conviertan en autores críticos de sus propias vidas y de su propia cultura, en lugar de ser meros reproductores de la cultura dominante.

3.3 Vacíos identificados en la literatura y contribución de la tesis A pesar de la indudable solidez y relevancia de estos antecedentes nacionales e internacionales, un análisis crítico y detenido permite identificar ciertos vacíos, nichos y articulaciones pendientes que esta tesis se propone específicamente abordar, y es en la respuesta a estas ausencias donde reside su principal contribución.

En primer lugar, se advierte una escasa producción de estudios comparativos sistemáticos que analicen la problemática de la estereotipia en contextos socio-culturales disímiles dentro de un mismo país o región. La mayoría de las investigaciones tienden a centrarse en casos únicos o en

muestras de contextos homogéneos, predominantemente urbanos. Esta tesis busca llenar este vacío mediante la adopción de un diseño de estudio de caso múltiple, como lo propone Robert E. Stake (2006), que analiza y compara de manera rigurosa cuatro casos: dos jardines urbanos y dos rurales. Esta elección no es casual, sino que parte de la hipótesis de que la variable contextual puede ser determinante. ¿Se manifiestan los mismos estereotipos en el campo y en la ciudad? ¿Las lógicas que los sostienen (falta de recursos, influencia mediática, creencias docentes) operan de la misma manera? Este diseño permitirá explorar estas preguntas y avanzar hacia conclusiones más robustas y matizadas sobre la interacción entre práctica pedagógica y contexto.

- 43 -

En segundo lugar, aunque existen valiosos estudios diagnósticos (que describen el problema) e informes de experiencias de intervención (que muestran una posible solución), son escasas las investigaciones que integran ambas fases dentro de un único diseño cohesivo de investigación acción. Muchos estudios describen el "antes" y otros describen el "después", pero pocos documentan en profundidad el *proceso de cambio* en sí mismo. Siguiendo los principios de la investigación-acción delineados por Kemmis y McTaggart (1988), esta tesis no solo diagnosticará las prácticas estereotipadas, sino que diseñará e implementará una intervención formativa y, crucialmente, analizará el proceso de reflexión y transformación en las concepciones y planificaciones de los docentes participantes. El objetivo es generar conocimiento práctico y teórico sobre cómo se pueden iniciar y sostener procesos de cambio en la cultura pedagógica de una institución.

Finalmente, en tercer lugar, este trabajo busca realizar una contribución de naturaleza teórica mediante la articulación explícita y sistemática de los tres grandes pilares conceptuales

presentados en el capítulo anterior: la semiótica visual de Barthes y Acaso, la teoría del arte como cognición de Dewey, Goodman y Eisner, y la teoría del poder disciplinario de Foucault. Si bien algunos estudios previos pueden apoyarse en una de estas perspectivas, la propuesta de esta tesis es tejerlas en un único marco analítico multidimensional para ofrecer una mirada más profunda y completa sobre el fenómeno del estereotipo. Se busca demostrar que el estereotipo no es solo un "ruido" comunicacional (semiótica), ni solo un obstáculo para el pensamiento (cognición), ni solo un efecto del poder (política), sino que es las tres cosas a la vez, y que solo en la intersección de estas miradas se puede comprender su verdadera magnitud y complejidad.

- 44 -

3.4 Análisis comentado: Un diálogo fundacional

Como puente entre la revisión del estado del arte y el inicio del trabajo de campo empírico, esta investigación considera fundamental incorporar un análisis comentado y crítico de una publicación que puede considerarse fundacional en la configuración de este campo de estudio en el ámbito hispanohablante. Nos referimos al artículo de María Acaso, "Los estereotipos en arte, un problema de la educación artística" (2006). Este texto es seleccionado no solo por su claridad y contundencia, sino por su carácter seminal: fue uno de los primeros en nombrar el problema de manera directa, en darle un marco conceptual claro (la idea del "ruido") y en situarlo como un problema central de la disciplina, no como una cuestión marginal.

El análisis que se propone en esta tesis excederá el mero resumen de sus postulados. La intención es entablar un diálogo crítico y constructivo con el texto. En una primera instancia, se reconocerá y valorará la vigencia de sus argumentos centrales: la definición del estereotipo como un cliché que inhibe el pensamiento visual y la necesidad de una batalla pedagógica y política contra su

hegemonía. Sin embargo, en una segunda instancia, se buscará poner en tensión dichos postulados a la luz de las profundas transformaciones ocurridas en la cultura visual en los casi veinte años transcurridos desde su publicación. La explosión de las redes sociales visuales (como Instagram o TikTok), el acceso masivo de los niños a dispositivos móviles y a plataformas como YouTube, y la sofisticación de las estrategias de marketing digital han reconfigurado drásticamente el ecosistema de imágenes en el que crece la infancia actual.

Por lo tanto, el diálogo con Acaso (2006) planteará preguntas como: ¿Han cambiado los estereotipos visuales dominantes con la llegada de la era digital? ¿La velocidad y viralidad de los nuevos medios generan y consolidan clichés de manera más rápida y eficaz que la televisión tradicional? ¿Cómo podemos adaptar el concepto de "ruido" a un entorno comunicacional donde

- 45 -

los niños no solo son receptores, sino también productores y distribuidores de imágenes? Este ejercicio de análisis comentado permitirá, por un lado, honrar y construir sobre los cimientos de un trabajo fundacional y, por otro, actualizar y complejizar el andamiaje teórico de esta tesis para que responda de manera más precisa a los desafíos del paisaje visual del siglo XXI.

3.5 El vínculo indisoluble entre juego y pensamiento visual: perspectivas pedagógicas

Más allá de los análisis centrados en la materialidad o en las representaciones docentes, una comprensión cabal del fenómeno de la estereotipia exige explorar un territorio conceptual que, a menudo, se da por sentado o se considera secundario en la educación formal: el del juego. La literatura pedagógica y psicológica ha demostrado de manera contundente que el juego no es una actividad de ocio o un mero pasatiempo para la infancia, sino que constituye el motor principal del aprendizaje, la forma más elevada de investigación y el vehículo por excelencia para el

desarrollo cognitivo y emocional. La persistencia de prácticas estereotipadas en el arte puede ser interpretada, fundamentalmente, como un síntoma de la supresión del carácter lúdico de la experiencia estética, reemplazado por una lógica de trabajo, tarea y producción con resultados predecibles.

Los fundamentos teóricos de esta perspectiva son robustos y se remontan a los pilares de la psicología del desarrollo. Lev Vygotsky (1978) postuló que el juego crea una Zona de Desarrollo Próximo en sí misma. Al jugar, el niño opera con significados separados de los objetos reales, creando una situación imaginaria que le permite actuar "como si fuera" más grande, más capaz, "una cabeza más alto que él mismo". En el juego, el niño no está limitado por las restricciones de la realidad inmediata; puede experimentar, ensayar roles y resolver problemas de una manera que la vida real no le permite. Aplicado al arte, este concepto es revelador: cuando la actividad plástica es concebida como un juego, el niño puede explorar libremente las posibilidades de un material

- 46 -

"como si" no hubiera una forma correcta de usarlo, puede representar una casa "como si" pudiera tener ruedas y alas. El estereotipo, en cambio, es la negación de esta situación imaginaria; ancla al niño a una única regla, a una realidad pre-digerida que inhibe la posibilidad de trascenderla. Es, en esencia, una actividad anti-lúdica.

Esta visión del juego como motor del aprendizaje fue la piedra angular de las grandes revoluciones pedagógicas. Friedrich Fröbel, el creador del Kindergarten, diseñó sus "dones" y "ocupaciones" no como juguetes, sino como materiales para un juego estructurado que permitiera al niño descubrir por sí mismo las leyes de la forma, el número y la relación. Aunque estructurados, los dones de Fröbel (esferas, cubos, cilindros) eran abstractos y abiertos, diseñados

para una infinidad de combinaciones, en un contraste radical con la naturaleza cerrada y unívoca de una fotocopia para colorear. Del mismo modo, el enfoque de Maria Montessori, aunque a menudo malinterpretado como rígido, se basaba en la auto-actividad del niño con materiales sensoriales cuidadosamente diseñados. El objetivo era que, a través de la exploración libre y auto-corregida, el niño construyera su inteligencia. La lógica que subyace es la de la confianza en la capacidad del niño para aprender a través de la acción y la exploración, una confianza que está ausente en la pedagogía del modelo único.

En el contexto contemporáneo, la voz del pedagogo italiano Francesco Tonucci (2015) resuena con una fuerza particular. Tonucci ha sido un crítico implacable de cómo la institución escolar, con su obsesión por el control, la evaluación y el producto, ha despojado al aprendizaje de su componente lúdico. Sostiene que la escuela a menudo prioriza las respuestas sobre las preguntas, el trabajo sobre el juego, y la obediencia sobre la autonomía. Desde esta perspectiva, la práctica de la estereotipia es la quintaesencia de la "escolarización" del arte: transforma una experiencia que debería ser de placer, descubrimiento e incertidumbre, en una "tarea" con un resultado correcto

- 47 -

y evaluable. La insistencia en la prolijidad, en no salirse de la línea, en usar los colores "correctos", son todas manifestaciones de esta lógica de trabajo que es ajena a la naturaleza exploratoria y a menudo caótica del juego genuino.

La investigación en el campo de la psicología del juego, como la sintetizada por Stuart Brown (2009), ha demostrado que el juego es esencial no solo para la felicidad, sino para el desarrollo de la creatividad, la resiliencia y la capacidad de resolución de problemas complejos. El juego libre permite al cerebro hacer conexiones nuevas e inesperadas, fomenta la flexibilidad cognitiva y

desarrolla la capacidad de improvisar. Una pedagogía artística que ahoga el juego en favor de la instrucción directa está, por tanto, privando a los niños de oportunidades cruciales para el desarrollo de estas habilidades cognitivas de orden superior. La homogeneidad observada en las producciones infantiles de los casos de estudio es el reflejo de esta ausencia de juego: donde no hay juego, no hay sorpresa, no hay diversidad, no hay invención.

En conclusión, el análisis del estado del arte debe incorporar de manera central la dimensión del juego. La superación del estereotipo no es solo una cuestión de cambiar los materiales o las consignas, sino de operar una transformación más profunda: restaurar el carácter fundamentalmente lúdico de la experiencia artística en la primera infancia. Esto implica crear un ambiente de seguridad psicológica donde el error sea bienvenido, donde el proceso sea más valorado que el producto, y donde la incertidumbre del resultado no sea vista como un fracaso del docente, sino como la evidencia de un aprendizaje genuino. Devolver el juego al arte es devolverle su alma y su poder cognitivo.

- 48 -

3.6 El papel de la mediación docente y el lenguaje en la construcción de la mirada

Si la introducción de materiales ricos y la promoción de un ambiente lúdico son condiciones necesarias para la superación de la estereotipia, no son, por sí solas, suficientes. La investigación pedagógica ha demostrado de forma consistente que la variable más determinante en la calidad del aprendizaje es la calidad de la interacción y la mediación del docente. Es en el gesto, la palabra y la pregunta del maestro donde se juega la partida decisiva entre una práctica que

reproduce clichés y una que construye miradas críticas y personales. Por lo tanto, un estado del arte exhaustivo debe profundizar en el rol específico del docente como mediador y en el poder del lenguaje para andamiar el pensamiento visual.

El concepto de "andamiaje" (*scaffolding*), acuñado por Jerome Bruner en el marco de la teoría vygotskiana, es aquí de una pertinencia central. Bruner (1985) describe el andamiaje como el proceso a través del cual un adulto ayuda a un niño a llevar a cabo una tarea que, de otro modo, estaría fuera de su alcance. El andamiaje eficaz no consiste en dar la solución, sino en ofrecer el apoyo justo y necesario para que el niño pueda construirla por sí mismo, retirando gradualmente el apoyo a medida que la competencia del niño aumenta. La pedagogía del estereotipo representa una perversión de este concepto: el modelo único no es un andamio, sino una estructura prefabricada que reemplaza la construcción. No ayuda al niño a subir, sino que lo sube en un ascensor, negándole la experiencia del ascenso. Un andamiaje adecuado en la educación artística podría ser, por ejemplo, una pregunta que invite a observar un detalle ("¿Notaron que las ramas de ese árbol crecen hacia arriba y no hacia los lados?"), la introducción de una nueva herramienta que plantee un problema a resolver, o la propuesta de mirar una obra de arte que ofrezca una solución visual inesperada al problema que el niño está abordando.

- 49 -

La tradición pedagógica de las escuelas de Reggio Emilia, en Italia, ofrece el ejemplo más desarrollado y sofisticado de una pedagogía basada en la mediación y el diálogo. En el enfoque reggiano, el docente no es un transmisor de conocimiento, sino un "co-investigador" que aprende junto a los niños. Su rol es el de escuchar atentamente las teorías e ideas de los niños, documentarlas a través de fotografías y transcripciones, y plantear "provocaciones" (materiales, preguntas, experiencias) que ayuden a los niños a profundizar en sus propias investigaciones. El

concepto de los "cien lenguajes del niño", popularizado por Loris Malaguzzi (1998), postula que los niños tienen innumerables formas de expresar y construir su pensamiento, y que el dibujo, la pintura y el modelado son lenguajes tan importantes como el verbal. En este enfoque, el lenguaje verbal del docente es crucial: no se usa para dirigir o evaluar, sino para relanzar el pensamiento ("Me pregunto qué pasaría si..."), para hacer visibles las conexiones ("Recuerdo que ayer, cuando trabajábamos con alambre, dijiste algo parecido...") y para validar las ideas de los niños como teorías dignas de ser exploradas.

La filósofa de la educación Maxine Greene (1995) aporta otra dimensión fundamental: el rol del docente en el "despertar de la conciencia estética". Para Greene, el objetivo de la educación artística no es producir artistas, sino "liberar la imaginación" y cultivar la capacidad de prestar atención al mundo, de verlo como si fuera la primera vez. La función del maestro es romper la "costra de la familiaridad" que nos impide ver realmente lo que miramos. El estereotipo es, precisamente, la manifestación de esa costra. La mediación docente, desde la perspectiva de Greene, consistiría en crear momentos de intensa percepción: dedicar tiempo a mirar realmente la textura de la corteza de un árbol, a observar cómo cambia el color del cielo al atardecer, a sentir el peso y la temperatura de un trozo de arcilla. Estas experiencias perceptivas intensas son el verdadero antídoto contra la representación formularia.

- 50 -

Más recientemente, el trabajo desarrollado en el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, como el enfoque de "Hacer visible el pensamiento" (*Making Thinking Visible*) de Ritchhart, Church y Morrison (2011), ha proporcionado rutinas y estrategias concretas para que los docentes utilicen el lenguaje de manera que fomente el pensamiento profundo. Rutinas como "Veo-Pienso Me pregunto", aplicadas al análisis de una obra de arte o de un objeto, enseñan a los niños a

separar la observación de la interpretación y a formular preguntas, habilidades fundamentales para un pensamiento visual crítico. El simple acto de que el docente, ante un dibujo infantil, reemplace el elogio vacío ("¡Qué lindo!") por una pregunta auténtica ("Cuéntame sobre esta parte de tu dibujo") transforma la interacción: el niño pasa de ser un productor en busca de aprobación a ser un autor invitado a explicar su obra, un cambio de estatus que tiene profundas consecuencias en su auto percepción como pensador.

En resumen, la literatura especializada demuestra que la superación de la estereotipia depende de manera crítica de una redefinición del rol docente. Se requiere un desplazamiento desde la figura del instructor hacia la del mediador, el provocador y el co-investigador. Este cambio implica el desarrollo de una alta competencia en el uso del lenguaje no como una herramienta de dirección, sino de andamiaje, cuestionamiento y validación del pensamiento infantil. La formación docente, por tanto, debe poner un énfasis mucho mayor en el desarrollo de estas habilidades interactivas y dialógicas, tan importantes o más que el conocimiento de técnicas artísticas.

3.7 Sobre la creatividad y sus implicancias para la educación artística Si bien la pedagogía, la filosofía y la sociología del arte proporcionan argumentos robustos contra las prácticas estereotipadas, en las últimas décadas ha emergido un nuevo campo de conocimiento que ofrece una validación biológica y contundente a estas posturas: la neurociencia de la creatividad. El estudio del cerebro en acción nos permite comprender, a un nivel físico y funcional,

por qué las experiencias artísticas abiertas y exploratorias son fundamentales para el desarrollo cognitivo, y por qué las prácticas basadas en la repetición de clichés son, en el mejor de los casos,

limitantes y, en el peor, perjudiciales para la arquitectura de una mente creativa.

Un concepto central de la neurociencia contemporánea es el de neuroplasticidad: la capacidad del cerebro para cambiar su propia estructura y función en respuesta a la experiencia. El cerebro no es un órgano estático, sino que está en constante remodelación. Las experiencias que vivimos fortalecen ciertas conexiones sinápticas y debilitan otras. Desde esta perspectiva, la educación puede ser entendida como un proceso de "esculpido" del cerebro. Cuando un niño se dedica repetidamente a colorear dentro de los contornos de una fotocopia o a copiar un modelo del pizarrón, está fortaleciendo un conjunto muy específico y limitado de vías neuronales, relacionadas con el control motor fino, el seguimiento de reglas y el reconocimiento de patrones conocidos. Por el contrario, cuando un niño se enfrenta a un problema abierto, como crear una estructura tridimensional con materiales de descarte, su cerebro se ve obligado a activar una red mucho más amplia y compleja de conexiones. Debe imaginar posibilidades (pensamiento divergente), planificar pasos, resolver problemas inesperados, evaluar sus propios avances y regular sus emociones ante la frustración. Esta actividad, rica y compleja, fomenta la creación de redes neuronales más flexibles, robustas y eficientemente interconectadas. En esencia, las prácticas estereotipadas entrenan al cerebro para la conformidad, mientras que las prácticas creativas lo entrenan para la innovación.

La investigación sobre las bases neurales de la creatividad a menudo se centra en la interacción dinámica entre dos grandes redes cerebrales: la Red Neuronal por Defecto (*Default Mode Network* o DMN) y la Red de Control Ejecutivo (*Executive Control Network* o ECN). La DMN se activa cuando la mente está en reposo, divagando o imaginando, y está asociada con la generación

espontánea de ideas, los recuerdos personales y el pensamiento asociativo. La ECN, por su parte, se activa durante tareas que requieren atención focalizada, planificación, toma de decisiones y evaluación. Autores como Rex Jung y otros investigadores de la creatividad sugieren que el pensamiento creativo no reside en una sola de estas redes, sino en su capacidad para colaborar flexiblemente. El proceso creativo implicaría una fase de generación de ideas (divergente, asociada a la DMN) y una fase de selección y refinamiento de esas ideas (convergente, asociada a la ECN). Las prácticas estereotipadas cortocircuitan este baile neuronal. Al proporcionar la idea ya terminada, anulan por completo la fase de generación de la DMN y reducen la tarea a una simple ejecución controlada por la ECN. Se priva al niño de la experiencia fundamental de navegar entre la imaginación y el foco, una habilidad clave para toda forma de innovación.

Este modelo se alinea con la distinción clásica entre pensamiento divergente y convergente, popularizada por J.P. Guilford. Los estudios de neuroimagen han mostrado que las tareas de pensamiento divergente (por ejemplo, "enumera todos los usos posibles de un ladrillo") activan patrones de actividad cerebral mucho más difusos y bilaterales que las tareas de pensamiento convergente (por ejemplo, "¿cuál es la capital de Francia?"), que tienden a activar áreas más localizadas. La práctica artística abierta es un entrenamiento intensivo en pensamiento divergente. La copia de estereotipos es un ejercicio exclusivo de pensamiento convergente: solo hay una respuesta correcta. Como argumentó elocuentemente Sir Ken Robinson en sus múltiples intervenciones, los sistemas educativos a menudo penalizan el pensamiento divergente en favor de la respuesta única, y la persistencia de la estereotipia en el arte es un claro ejemplo de esta tendencia.

Finalmente, el trabajo de neurocientíficas como Mary Helen Immordino-Yang (2015) ha resaltado la conexión indisoluble entre la emoción, la cognición y el aprendizaje. Su investigación

demuestra

- 53 -

que no aprendemos profundamente sobre cosas que no nos importan. El aprendizaje significativo y duradero requiere una implicación emocional. La reproducción de un estereotipo es, por lo general, una tarea emocionalmente neutra o incluso aburrida para el niño. En cambio, el proceso de crear algo propio, de luchar con un material hasta darle una forma que exprese una idea o un sentimiento personal, es una experiencia cargada de emoción. Esta implicación emocional no es un mero "extra", sino el pegamento neurológico que fija el aprendizaje, que lo conecta con la identidad del niño y que lo hace transferible a otros contextos.

En conclusión, la neurociencia ofrece un poderoso argumento final contra la pedagogía del estereotipo. Nos muestra que la diferencia entre una práctica artística abierta y una cerrada no es solo una cuestión de preferencia filosófica o estilística, sino que tiene consecuencias biológicas medibles. La enseñanza basada en la repetición de clichés no solo limita la expresión del niño, sino que limita activamente el desarrollo de las redes neuronales que sustentan la creatividad, la flexibilidad cognitiva y la capacidad de resolución de problemas. Elegir una pedagogía de la exploración es, por tanto, una decisión que impacta directamente en la arquitectura cerebral de la próxima generación.

Capítulo 4 – Metodología

4.1 Enfoque cualitativo – estudio de caso múltiple

Para responder a las preguntas de investigación, que indagan en la naturaleza compleja, situada y procesual de las prácticas pedagógicas se ha optado por un enfoque cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006). Este enfoque permite una comprensión profunda de los fenómenos desde la perspectiva de los propios actores, valorando los significados, discursos y dinámicas sociales en su contexto natural.

Dentro de este marco, se empleará un diseño de estudio de caso múltiple (Stake, 2006). La elección de cuatro casos (dos jardines urbanos y dos rurales) no busca una generalización estadística, sino una "generalización analítica". El objetivo es explorar las similitudes y diferencias entre los casos para robustecer las conclusiones, permitiendo comprender si la perpetuación de estereotipos responde a lógicas transversales o si, por el contrario, está fuertemente condicionada por las particularidades del contexto socio-cultural de cada institución.

4.2 Contexto: 4 jardines (2 rurales/2 urbanos) – Distrito Chivilcoy El

trabajo de campo se realizará en cuatro jardines de infantes del distrito de Chivilcoy, Provincia de Buenos Aires. La selección intencional de los casos responderá a los siguientes criterios:

- Dos jardines de gestión estatal ubicados en la planta urbana de Chivilcoy, con acceso a mayores recursos culturales (museos, centros culturales) pero potencialmente más expuestos a la cultura visual de consumo masivo.

- 55 -

- Dos jardines de gestión estatal ubicados en localidades rurales del mismo distrito, caracterizados por una matrícula reducida, una relación más cercana con el entorno natural y, posiblemente, un menor acceso a recursos pedagógicos específicos.

Esta selección permitirá analizar cómo la variable contextual (urbano/rural) interactúa con las prácticas de enseñanza del arte.

4.3 Técnicas

Se utilizará una combinación de técnicas para triangular la información y obtener una visión rica y polifónica del objeto de estudio:

1. Observación participante: Se realizarán observaciones en las salas durante las clases de artes visuales para registrar las prácticas docentes, las interacciones, el uso de materiales y las respuestas de los niños.
2. Entrevistas semiestructuradas: Se entrevistará a los docentes y directivos de cada institución para indagar en sus concepciones sobre el arte, la creatividad, el currículo y los estereotipos.

3. Análisis documental: Se analizarán documentos pedagógicos clave: diseños curriculares, proyectos institucionales (PEI) y, fundamentalmente, las planificaciones áulicas de los docentes (antes y después de la intervención).
4. Talleres de intervención formativa: Se diseñará e implementará un taller con los docentes participantes, centrado en la reflexión conjunta sobre los conceptos del marco teórico y el análisis de las propias prácticas y de las producciones infantiles recogidas.

- 56 -

4.4 Procedimiento de análisis

El análisis de los datos se realizará de manera progresiva. Las notas de campo y las transcripciones de las entrevistas serán sometidas a un proceso de codificación abierta y axial, utilizando software de apoyo para el análisis cualitativo (ej. Atlas.ti o similar). Se crearán categorías temáticas que emerjan de los datos (ej. "justificaciones de la copia", "rol del material didáctico", "influencia de efemérides"). La triangulación consistirá en cruzar constantemente la información obtenida de las distintas fuentes (lo que el docente *dice* en la entrevista, lo que *hace* en el aula y lo que *planifica* en sus documentos) para identificar consistencias y contradicciones. El análisis comparativo entre los cuatro casos permitirá refinar las categorías y elaborar conclusiones más robustas sobre el fenómeno estudiado.

4.5 Ética y resguardo de datos

La presente investigación se adhiere a los más rigurosos principios éticos para proteger la integridad y confidencialidad de todos los participantes. Antes de iniciar el trabajo de campo, se solicitará el consentimiento informado por escrito a las autoridades educativas del distrito, a los

equipos directivos de cada jardín y a los docentes participantes. En el caso de los niños, el consentimiento será solicitado a sus padres o tutores legales, explicando de manera clara los objetivos del estudio y el tipo de actividades a realizar, asegurando que su participación es voluntaria y puede ser retirada en cualquier momento sin consecuencia alguna. Para garantizar el anonimato, se utilizarán pseudónimos para todas las instituciones y participantes en la publicación de los resultados. Todo el material recopilado (transcripciones, fotografías de producciones, documentos) será almacenado de forma segura y digitalizada, con acceso restringido únicamente al investigador, y será utilizado exclusivamente para los fines académicos de esta tesis.

- 57 -

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS

Este capítulo se dedica a la exposición y descripción sistemática de los datos recolectados durante el trabajo de campo realizado a lo largo del ciclo lectivo 2025 en cuatro jardines de infantes del distrito de Chivilcoy. El propósito de esta sección es presentar los hallazgos de la manera más objetiva y clara posible, organizándolos en función de los objetivos específicos que guiaron la investigación. Se busca aquí mostrar la evidencia empírica "en bruto", es decir, las prácticas observadas, las producciones infantiles analizadas y los efectos registrados de la intervención formativa, previo a su interpretación y puesta en diálogo con el marco teórico, tarea que se reserva para el Capítulo 6. La presentación se estructurará en tres apartados principales: en primer lugar, se detallarán y compararán las prácticas pedagógicas que fomentan la estereotipia en los cuatro casos de estudio; en segundo lugar, se analizará el correlato directo de estas prácticas en la producción plástica de los niños; y finalmente, se expondrán los cambios

observados como consecuencia de los talleres de intervención formativa realizados con los docentes.

5.1 Prácticas estereotipadas detectadas

El análisis combinado de las observaciones de clase, el contenido de las planificaciones docentes y los discursos recogidos en las entrevistas iniciales permitió identificar un conjunto recurrente de prácticas pedagógicas que, de manera explícita o implícita, promueven y perpetúan la producción de imágenes estereotipadas. Si bien cada institución presentó matices propios, se detectaron patrones transversales significativos. Para visualizar estas tendencias de manera clara, se presenta a continuación una tabla comparativa que sintetiza los hallazgos en los cuatro casos de estudio: Jardín Urbano 1 (JU1), Jardín Urbano 2 (JU2), Jardín Rural 1 (JR1) y Jardín Rural 2 (JR2).

- 58 -

Tabla Comparativa de Prácticas Observadas (Fase Pre-Intervención)

Categoría de Análisis	Tipo de Actividad	Jar	Hegemónica	dí	ol	ef
				n	or	e
Material	Recurrente	s		Ur	ea	m
				ba	do	éri
				no	de	de
				l	fot	s.
				(J	oc	M
Material	Recurrente	s		U	op	od
				1)	ias	el
					pa	o
Material	Recurrente	s			ra	ún
				C		

ic	es	on	m Rellenado de
o	"c	es	a figuras con
di	on	de	ev bolitas de papel
bu	kit	ce	a. crepé.
ja	"	ra	Br
do	(pi	fin	ill Crayones de
po	ez	os.	an cera gruesos.
r	as	M	tin Témpera en
la	de	ar	a. potes grandes
do	go	ca	H (solo colores
ce	m	do	oj Jardín Rural 1
nt	a	res	as (JR1)
e	ev	de Jardín Urbano 2	
en	a	co (JU2)	Modelo único
el	pr	lor	para efemérides,
pi	ec	es. Copia de	a menudo
za	ort	Pa modelos	relacionado con
rró	ad	pe simplificados	la naturaleza (ej.
n.	as)	l del pizarrón.	flor, animal de
M	.	gl Actividades de	granja). Uso de
an		as "grafismo"	plantillas de
ua		é. (repetir bucles y	cartón para
lid	Cr	G líneas en hoja	dibujar la forma
ad	ay	o rayada).	base.

	elementos	fotocopias	(las imagen	base.	colores de baja
	Jardín Rural 2	mismas	para Foco	en la	calidad.
Crayones de cera.	(JR2)	varias	salas).	"prolijidad".	Crayones de cera
Témperas. Hojas		Actividades	de		muy gastados.
de colores.		"recortar	y		
Ocasionalmente,	Coloreado	de	pegar" sobre una	Lápices	de

- 59 -

	4		ce	do
	bl		nt	y
	an		e	m
	ca		ex	ue
	s.		pli	str
	Fo		ca	a
	to		el	pa
	co	Directivo	pr	so
	pi	De	od	a
	as.	m	uc	pa
		ost	to	so
		rat	fin	có
		iv	al	m
Rol Docente		o:	es	o
Observado		La	pe	lo
	A	do	ra	gr

arl	o. y uso del color.	la actividad con	
o. primarios y	El énfasis está	un fuerte	Organizador
El blanco/negro).	en el control del	componente	Distributivo: La
co Papel de diario.	resultado y la	narrativo y	docente se
ntrPapel crepé.	conducta.	afectivo.	El enfoca en la
ol Hojas de	naturales (hojas,	modelo es	distribución
so cuaderno.	flores) pero para	presentado como	equitativa de los
br	pegar siguiendo	una "ayuda" para	escasos
e	un modelo.	los niños.	materiales y en
el Supervisor		Hojas de resma	asegurar que
Pr Controlador: La		de baja calidad.	todos completen
oc docente circula		Adhesivo	la tarea. El
es por las mesas		vinílico.	tiempo es un
o corrigiendo	Facilitador	Témperas	factor de presión
es posturas, formas	Afectivo: La	escasas.	constante.
alt	docente presenta		

Consignas Verbales Típicas	dónde y cómo colocar cada elemento. Refuerzo constante del modelo visual presentado. Preguntas retóricas sobre el acabado del producto.	Instrucciones sobre el uso "correcto" de los colores y la forma de trazo. Llamados de atención sobre la prolijidad y el respeto de los límites. Elogios centrados en el orden.	cariñoso que envuelve una instrucción directiva. El modelo es presentado como el resultado deseado, usando diminutivos para describir sus partes.	Frases cortas y funcionales centradas en la logística de la tarea. Urgencia por la finalización de la actividad. Recordatorios sobre las limitaciones del material.
	La justificación se centró en la necesidad de producir trabajos finales estéticamente agradables y reconocibles, tanto para la	Se argumentó que las limitaciones de recursos materiales hacían inviables otras propuestas. Se defendió el valor de estas	Se manifestó la convicción de que los niños más pequeños necesitan imperiosamente un modelo visual para sentirse seguros y no	El razonamiento fue eminentemente práctico, aludiendo a la falta de tiempo para planificar actividades plásticas más
	Discurso Justificativo (Paráfrasis) Indicaciones precisas sobre			
		Lenguaje		

decoración de la numeroso. angustiarse. La necesidad de escuela como para actividades para intención era contar con satisfacer las el desarrollo de conectar con el propuestas que expectativas de la motricidad entorno natural, mantuvieran a los padres. Se fina, concebida pero desde la los niños expresó la como una creencia de que ocupados, creencia de que la preparación sin una guía tranquilos y en libertad total directa para la visual fuerte, los silencio durante podía llevar a la lectoescritura en niños no serían un período inacción o el nivel capaces de determinado. frustración de los primario. representarlo. niños en un grupo elaboradas y a la

Análisis Narrativo de los Hallazgos por Caso de Estudio

- Jardín Urbano 1 (JU1): La Estética del Producto Acabado

El Jardín Urbano 1, una institución céntrica de Chivilcoy con amplias salas, abundantes materiales y una matrícula elevada, se caracterizó por una cultura pedagógica donde la estereotipia no emergía de la carencia, sino de una búsqueda consciente de un producto final pulcro y visualmente impactante. Las prácticas observadas estaban sistemáticamente orientadas a la producción de objetos y murales homogéneos, especialmente en fechas conmemorativas.

Una observación paradigmática tuvo lugar durante los preparativos para el "Día de la Familia".

La propuesta para la sala de 5 años fue la creación de un portarretratos. La docente había

preparado

- 62 -

un "kit" para cada uno de los 28 niños: un marco de cartón rectangular, una bolsita con pequeñas piezas de goma eva con formas de corazón y flores ya troqueladas, y un pequeño pote de brillantina dorada. La actividad comenzó con la docente mostrando un portarretratos terminado, que ella misma había confeccionado. "Miren qué lindo que nos va a quedar para regalarle a la familia", anunció, levantando el modelo. A continuación, procedió a dar instrucciones paso a paso: "Primero, vamos a poner plasticola en todo el borde. Ahora, agarramos las florcitas y los corazones y los vamos pegando, uno al lado del otro, bien juntitos para que no quede ningún espacio". Los niños trabajaron en silencio, concentrados en replicar el modelo. El rol de la docente era el de una directora de orquesta, circulando por las mesas para asegurar que la secuencia se cumpliera correctamente. "Acá te falta un corazón", le indicaba a un niño. "No pongas tantas flores rojas juntas, combínalas con las amarillas", le sugería a otra. El momento de la brillantina fue el clímax, un toque final de "magia" que sellaba la uniformidad del producto.

La planificación de esta actividad reflejaba la misma lógica. El objetivo redactado era: "Confeccionar un portarretratos para regalar en el día de la familia". El apartado de "Desarrollo" era una lista de instrucciones. No había mención a la exploración de materiales, a la expresión de ideas sobre la propia familia o a la toma de decisiones por parte de los niños. El discurso de la docente en la entrevista inicial corroboró esta visión: explicó que estas actividades "organizan el trabajo", que el resultado "luce mucho en las exposiciones" y que los padres "se ponen muy contentos cuando ven que sus hijos pueden hacer cosas tan prolijas". La estereotipia, en este contexto, era una estrategia deliberada para alcanzar un ideal estético predefinido y socialmente validado.

- Jardín urbano 2 (JU2): El estereotipo como herramienta de control

- 63 -

En el Jardín Urbano 2, situado en un barrio de la periferia con mayores desafíos socioeconómicos, el panorama era distinto. La sala observada, de 4 años, era pequeña para la cantidad de niños, y los recursos, visiblemente escasos y desgastados. En este contexto, la estereotipia emergía no solo como una opción pedagógica, sino como una herramienta funcional para la gestión del grupo y el mantenimiento del orden.

Una actividad recurrente era el rellenado de figuras con bolitas de papel crepé. Durante una mañana de junio, la consigna fue "preparar el invierno". La docente repartió una fotocopia con el dibujo de un gorro de lana y una bufanda. Previamente, había cortado tiras de papel crepé azul y rojo. La tarea de los niños consistía en cortar el papel con los dedos, hacer bolitas y pegarlas dentro de los contornos del dibujo, siguiendo un patrón: el gorro azul, la bufanda roja. La actividad ocupó casi cuarenta minutos. La mayor parte del tiempo, los niños estaban absortos en la tarea mecánica y repetitiva de hacer las bolitas. El silencio en la sala era casi total, roto solo por las indicaciones de la docente: "Más chiquitas las bolitas, que queden bien apretaditas". "Cuidado, no te pases de la línea negra". El objetivo, según la planificación, era "desarrollar la motricidad fina y la coordinación óculo-manual".

En la práctica, la actividad funcionaba como un eficaz dispositivo de control. Mantenía a los niños sentados, en silencio y ocupados en una tarea que no requería interacción ni generaba conflictos. El resultado fue una pila de gorros y bufandas idénticos, con la única variación de la densidad de las bolitas de papel. En la entrevista, la docente expresó su preocupación por la "falta de límites" de algunos niños y su necesidad de "actividades que los estructuren". Mencionó

que estas propuestas eran una preparación indispensable para la futura escritura, concibiendo la motricidad fina como un entrenamiento muscular despojado de cualquier intención expresiva o cognitiva. La

- 64 -

fotocopia y el modelo no eran solo una guía visual, sino los pilares de una estructura que garantizaba la previsibilidad y el orden en un entorno percibido como caótico.

- Jardín Rural 1 (JR1): La Naturaleza Estereotipada

El Jardín Rural 1 presentaba una paradoja visual impactante. Ubicado en una pequeña localidad rural, el edificio estaba rodeado de campo abierto, árboles añosos y un huerto cuidado por la propia comunidad educativa. Desde las ventanas de la sala de 5 años se podía ver el movimiento de las hojas, los distintos tonos de verde y la textura rugosa de los troncos. Sin embargo, las prácticas de artes visuales en el interior del aula raramente reflejaban esa riqueza.

Para la llegada de la primavera, la actividad propuesta fue "El árbol de la vida". La docente, una figura muy querida y afectuosa, presentó la propuesta con gran entusiasmo. Sacó una gran lámina con un árbol dibujado: un tronco marrón perfectamente cilíndrico y una copa verde, esférica y compacta. Luego, entregó a cada niño una hoja en la que había calcado, con lápiz suave, la misma silueta del árbol. La tarea consistía en repasar el contorno del tronco con marcador marrón y rellenar la copa pegando hojas de árboles reales, que habían sido recolectadas previamente del patio. Aunque se usaba un material natural, su aplicación estaba completamente pautada. Los niños debían pegar las hojas dentro del círculo de la copa, cubriéndolo por completo. No se promovió la observación de las formas reales de los árboles del exterior, ni la exploración de cómo las hojas podían crear diferentes texturas o formas.

El rol de la docente era el de una facilitadora afectiva que guiaba a los niños hacia el resultado esperado. Usaba diminutivos y un tono cariñoso para dar las instrucciones: "Vamos a ponerle las hojitas a nuestro arbolito para que no tenga frío". Durante la entrevista, la docente explicó que amaba la naturaleza y quería transmitir ese amor a los niños, pero sentía que si no les proporcionaba

- 65 -

"una forma clara, se pierden y se frustran". Su discurso revelaba una creencia profunda en la incapacidad de los niños para la producción autónoma y la necesidad del modelo como un andamio de seguridad emocional. La naturaleza, en lugar de ser una fuente de observación y descubrimiento, se convertía en un insumo para materializar un cliché visual, una versión domesticada y simplificada del mundo exterior.

- Jardín rural 2 (JR2): La lógica de la escasez

El Jardín Rural 2, el más pequeño y aislado de los cuatro casos, funcionaba en una escuela primaria rural con una sala multigrado para el nivel inicial. La escasez de recursos era la variable que definía casi todas las decisiones pedagógicas. La docente a cargo, que también tenía responsabilidades en el nivel primario, gestionaba el tiempo y los materiales con una lógica de supervivencia.

Las actividades de plástica eran a menudo las mismas durante varias semanas. La práctica más común era el coloreado de fotocopias. La docente contaba con un viejo cuadernillo de actividades del que sacaba copias para todos. Un día de observación, la actividad consistió en colorear un pato. La fotocopia era de baja calidad, con el contorno grueso y poco definido. Cada niño recibió una copia y el acceso a una caja comunitaria de lápices de colores, muchos de ellos con las

puntas rotas. La consigna fue simple y directa: "Pinten el patito". No hubo conversación previa sobre los patos, ni observación de imágenes, ni exploración de colores. La docente dedicó ese tiempo a trabajar individualmente con un niño de primaria que necesitaba apoyo en lectoescritura. La actividad de plástica para los más pequeños cumplía la función de mantenerlos ocupados de manera autónoma.

El resultado fue una serie de patos coloreados con trazos apurados. Algunos niños pintaron el pato de amarillo, activando el estereotipo cromático más común, mientras que otros usaron colores

- 66 -

arbitrarios, en una aparente muestra de desinterés. En su entrevista, la docente fue muy sincera sobre sus limitaciones. Explicó que con una sala multigrado y tantas demandas administrativas, le resultaba "imposible" planificar y preparar propuestas de arte más complejas. "Ojalá tuviera más tiempo y materiales, pero la realidad es esta", expresó. La fotocopia no era una elección pedagógica, sino la única opción viable que percibía para cumplir con el espacio curricular de "artes visuales" sin que ello demandara un tiempo y unos recursos que no poseía. La estereotipia, en este caso, era el resultado directo de una precariedad estructural.(D1)

5.2 Efecto en la Producción Infantil

El análisis sistemático de más de doscientas producciones infantiles recolectadas durante la fase previa a la intervención reveló una correlación directa e inequívoca entre las prácticas pedagógicas descritas y las características de los trabajos gráficos de los niños. Más allá de las diferencias contextuales de cada jardín, los efectos en la producción plástica fueron notablemente similares, y se pueden agrupar en cuatro grandes categorías.

- La prevalencia de la homogeneidad extrema

Cuando la actividad se basaba en un modelo único, una plantilla o una fotocopia, el resultado era una abrumadora homogeneidad. Las paredes de las salas, a menudo decoradas con los trabajos de los niños, se convertían en un testimonio visual de esta uniformidad. El mural de "damas antiguas" del JU1 era un claro ejemplo: treinta figuras idénticas en forma y concepto, con variaciones mínimas solo en la prolijidad del acabado. Lo mismo ocurría con los "gorros y bufandas" del JU2 o los "árboles de la vida" del JR1. Esta homogeneidad no solo afectaba la producción final, sino también al proceso. Durante las observaciones, se registró que los niños se miraban constantemente entre sí, sino para verificar que su trabajo se ajustara al de los demás y, sobre todo, al modelo del

- 67 -

docente. La diversidad, el error o la solución inesperada no aparecían, ya que el sistema entero estaba diseñado para prevenirlos.

- La consolidación de un repertorio fijo de clichés visuales

Incluso en las escasas propuestas de "dibujo libre", el efecto de las prácticas estereotipadas era palpable. Los niños recurrían a un repertorio limitado y fijo de clichés visuales para representar los elementos del mundo. Estos clichés eran transversales a los cuatro jardines: * El sol: Casi invariablemente ubicado en una de las esquinas superiores de la hoja, representado como un círculo o semicírculo amarillo del que emanaban rayos rectilíneos. Frecuentemente, se le añadían ojos y una boca sonriente. * La Casa: Un cuadrado para el cuerpo principal y un triángulo para el techo. La puerta siempre estaba en el centro y flanqueada por dos ventanas cuadradas. A menudo, una chimenea emitía un humo en forma de espiral. Esta representación aparecía tanto en los contextos urbanos como en los rurales, sin guardar relación con la arquitectura real de las

viviendas de los niños. * La Figura Humana: La representación más común era la figura "renacuajo" o "cabeza-pies" en los más pequeños, que evolucionaba hacia una figura de palo con torso geométrico. Las proporciones eran arbitrarias y los detalles (manos, cuello, ropa) a menudo se omitían. * La Naturaleza: El "árbol-pirulí" (un tronco fino y una copa esférica o en forma de nube) era la norma. Las flores se representaban con un círculo central y cinco o seis pétalos redondeados idénticos. El pasto era una franja verde en el borde inferior de la hoja, y el cielo, una franja azul en el superior.

Este repertorio no solo era limitado, sino también rígido. Los niños parecían aplicar estas fórmulas de manera automática, sin un proceso de observación o reflexión previo. El dibujo no era una invención, sino el ensamblaje de piezas prefabricadas de un léxico visual empobrecido.

- 68 -

- Pobreza cromática y composicional

El uso del color y la organización del espacio en las producciones infantiles también reflejaban las limitaciones de las propuestas. El color se utilizaba de manera esquemática y no con sentido de aprendizaje. Los niños aplicaban los "colores de la realidad" según las convenciones más básicas: cielo azul, pasto verde, tronco marrón, sol amarillo. Rara vez se observaba la mezcla de colores para obtener nuevas tonalidades, el uso del color para conocer nuevos contrastes, sentidos posibilidades, materialidades. Las témperas se usaban puras, directamente del pote, lo que resultaba en superficies de color planas y vibrantes, pero sin profundidad.

La composición espacial era igualmente rudimentaria. La mayoría de los dibujos seguían una estructura de "línea de base". Los objetos se disponían uno al lado del otro sobre la franja inferior de "pasto" o suelo, como si estuvieran en un escenario teatral. No había intentos de representar la profundidad, la superposición o diferentes puntos de vista. El espacio era un contenedor plano

donde se colocaban los objetos-símbolo, sin que existiera una relación dinámica entre ellos.

- El contraste revelador: La emergencia de la complejidad

En una ocasión controlada, como parte de la investigación diagnóstica, se propuso una actividad no estereotipada en el JU1. Se cubrió una mesa grande con un papel de afiche y se dispusieron varios recipientes con carbonilla, tizas mojadas y témpera espesa en tonos tierra, sin pinceles. La consigna fue simplemente: "Vamos a explorar qué podemos hacer con estos materiales en este gran papel". La transformación fue inmediata y radical.

Tras unos minutos de vacilación, los niños comenzaron a interactuar con los materiales de formas inesperadas. Un niño descubrió que podía arrastrar la yema del dedo sobre la tiza mojada para crear trazos suaves y esfumados. Otra niña usó el canto de la mano para esparcir la carbonilla,

- 69 -

creando amplias zonas de grises. Dos niños comenzaron a trabajar juntos, creando un ritmo de puntos y líneas que se cruzaban. El resultado, al cabo de veinte minutos, fue una composición abstracta, compleja, llena de texturas, ritmos y matices. No representaba nada concreto, pero evidenciaba un proceso intenso de investigación sensorial. La exploración sin hipótesis es muy importante y la indagación sobre los materiales pero también es fundamental la reflexión del docente acerca de qué decisiones se toman a partir del trabajo con el material porque sino es simple exploración sin construcción de saberes.

Esta experiencia contrastante demostró de manera fehaciente que la simplicidad y homogeneidad de las producciones habituales no se debían a una incapacidad de los niños, sino a la naturaleza restrictiva de las propuestas pedagógicas a las que estaban expuestos. Su potencial para el pensamiento visual complejo estaba latente, esperando una oportunidad para manifestarse.

5.3 Impacto de las intervenciones formativas 2025

Tras la fase diagnóstica, se llevaron a cabo una serie de talleres formativos con las docentes de los cuatro jardines. Estos talleres se centraron en la reflexión conjunta sobre los conceptos de cultura visual y estereotipo, el análisis de las propias prácticas y producciones infantiles, y la exploración de nuevos enfoques pedagógicos. La fase final de la investigación consistió en documentar y analizar los efectos de esta intervención. Los cambios observados fueron significativos y se manifestaron en tres áreas interrelacionadas: las planificaciones docentes, las prácticas de aula y las reflexiones finales de las maestras.

Cambios en la planificación docente (Análisis Documental)

- 70 -

El análisis comparativo de las planificaciones "antes" y "después" de la intervención reveló una transformación estructural en la manera de concebir y documentar la enseñanza de las artes visuales.

- Del Producto al Proceso: El cambio más notorio se dio en la formulación de los objetivos. Objetivos previos como "Realizar una tarjeta para el Día de la Madre" fueron reemplazados por formulaciones como "Explorar las posibilidades expresivas del collage utilizando materiales con diversas texturas" o "Investigar la creación de nuevas tonalidades a partir de la mezcla de colores primarios". El foco se desplazó del resultado final y tangible al proceso de aprendizaje y exploración.
- De la Receta a la Provocación: Las secciones de "Desarrollo" o "Actividades" dejaron de

ser una lista de instrucciones secuenciadas. En su lugar, comenzaron a aparecer descripciones de cómo se prepararía el ambiente (el "dispositivo"), qué materiales se ofrecerían y qué preguntas abiertas se plantearían para iniciar la exploración. Por ejemplo, la planificación de la docente Ana del JR1 para la "Semana de la Tradición" sufrió una metamorfosis completa. La actividad previa, "Decoramos el mate de la tradición" (basada en una fotocopia), fue reemplazada por una nueva propuesta titulada "Exploramos las texturas y los colores de la tierra". La planificación posterior detallaba la presentación de mates reales para la exploración táctil y visual, y la disposición de materiales como arcilla, tierra de diferentes colores, yerba mate usada y palitos, invitando a una creación libre inspirada en esos elementos.

- Diversificación de Materiales y Soportes: Las listas de materiales en las planificaciones se enriquecieron notablemente. Términos como "fotocopia" o "goma eva" fueron dando paso a "soportes no convencionales (cartones, telas, lijas)", "pigmentos naturales (café,

- 71 -

remolacha)", "materiales de descarte (cajas, tubos, tapas)" y "herramientas diversas (esponjas, espátulas, rodillos)". Este cambio en el papel reflejaba un cambio conceptual: el material ya no era un simple insumo para rellenar una forma, sino el protagonista de la investigación.

Cambios en la Práctica de Aula (Análisis de Observaciones)

Las transformaciones documentadas en las planificaciones tuvieron su correlato directo en el ambiente y las interacciones dentro de las salas.

- Un Nuevo Rol Docente: Las observaciones posteriores a la intervención mostraron a las docentes en un rol diferente. De ser directoras o controladoras, pasaron a ser facilitadoras

y provocadoras. Se las observó más tiempo en silencio, observando atentamente los procesos de los niños. Sus intervenciones verbales cambiaron radicalmente. En lugar de dar instrucciones, hacían preguntas abiertas: "¿Qué sentís en tus manos?", "¿Qué pasa si le agregas agua a esa tierra?", "¿De qué otra manera podrías usar este tubo de cartón?". Acompañaban los descubrimientos de los niños con asombro y validaban el ensayo y el error como parte fundamental del proceso.

- La Explosión de la Creatividad Infantil: La respuesta de los niños a estas nuevas propuestas fue reveladora. Tras un período inicial de desconcierto en algunos casos ("Seño, ¿qué tenemos que hacer?"), los niños se sumergieron en procesos de exploración intensa y personal. Las salas se volvieron más "ruidosas", pero con un ruido productivo: el de la conversación, la negociación entre pares, la exclamación ante un descubrimiento. Se observaron escenas de colaboración genuina, como dos niños en el JU2 que, trabajando con cajas y cintas, lograron construir una compleja estructura tridimensional que llamaron

- 72 -

"nuestro castillo de robots". La diversidad de las producciones se disparó. Ante una misma propuesta, los resultados eran radicalmente diferentes, reflejando la singularidad de cada niño.

- Producciones Complejas y Diversificadas: La calidad de los trabajos infantiles se transformó. Las composiciones ganaron en complejidad, riqueza textural y matices cromáticos. Los trabajos de la propuesta sobre el mate en el JR1 (descritos en el Anexo D) son un ejemplo elocuente: en lugar de mates idénticos coloreados, surgieron composiciones abstractas que exploraban el relieve de la arcilla, las tonalidades de la tierra y la textura granulosa de la yerba. Eran trabajos que hablaban de un proceso, de una

experiencia sensorial, no de la copia de un símbolo.

Reflexiones Finales de las Docentes (Paráfrasis de Entrevistas)

En las entrevistas finales, las cuatro docentes expresaron, con sus propias palabras y matices, un profundo proceso de cambio en sus concepciones. Coincidieron en que la intervención les había permitido "ver" a los niños de una manera diferente, reconociendo capacidades de exploración, concentración y pensamiento complejo que antes no percibían. La docente del JU1 admitió que su foco en el "producto lindo" estaba subestimando el potencial de los niños y que había descubierto una nueva satisfacción profesional al valorar los procesos. La maestra del JU2 relató su sorpresa al ver cómo los niños, a quienes consideraba "inquietos", podían trabajar con una concentración profunda durante largos períodos cuando la propuesta era desafiante y abierta. Las docentes rurales, por su parte, hablaron de haber aprendido a "confiar" más en los niños y a utilizar la riqueza de su entorno de una manera más auténtica. Todas reconocieron que su dependencia del estereotipo se basaba en una mezcla de inseguridad, falta de formación específica y presión institucional, y

- 73 -

manifestaron su compromiso de continuar explorando esta nueva forma de concebir la educación artística. El cambio, aunque incipiente, había echado raíces profundas en su identidad profesional.

Tras la exposición descriptiva de los datos en el capítulo anterior, corresponde ahora adentrarse en la tarea hermenéutica fundamental de toda investigación: la interpretación. Este capítulo trasciende el "qué" de los hallazgos para explorar el "porqué" y el "y ahora qué". Aquí, los resultados del trabajo de campo dejarán de ser datos aislados para convertirse en la evidencia empírica de un argumento complejo sobre la naturaleza y la dinámica de la estereotipia visual en la educación inicial. El objetivo es poner en un diálogo crítico y fructífero los hallazgos de Chivilcoy con el marco teórico y los antecedentes que sustentan esta tesis, con el fin de construir una respuesta densa y matizada a la pregunta central de investigación. Para ello, este capítulo se estructura en tres movimientos argumentativos: primero, un cruce sistemático de los hallazgos con los conceptos teóricos clave; segundo, una exploración de las profundas implicancias que estos hallazgos tienen para la formación docente inicial y continua; y finalmente, un ejercicio de honestidad intelectual al reconocer las limitaciones y reflexionar sobre las decisiones metodológicas de este estudio.

6.1 Cruce de Hallazgos con el Marco Teórico: Develando las Lógicas del Estereotipo

Los resultados presentados en el Capítulo 5 son elocuentes, pero su verdadero significado emerge al ser iluminados por las lentes conceptuales de la semiótica, la epistemología del arte, los paradigmas pedagógicos y la teoría del poder. Este análisis permite comprender que las prácticas observadas no son meros errores o casualidades, sino que responden a una lógica sistémica, histórica y profundamente arraigada.

La práctica estereotipada como tecnología disciplinaria y mito visual

La abrumadora prevalencia de prácticas como el uso de fotocopias, el modelo único en el

pizarrón y las manualidades con kits precortados, observada en los cuatro jardines, puede ser interpretada más allá de una simple deficiencia didáctica. A la luz de Michel Foucault (1975), estas prácticas operan como eficaces "tecnologías de poder disciplinario". El poder, en este sentido, no actúa de manera represiva ("prohibido dibujar de otra forma"), sino de manera productiva y normalizadora. Estas actividades producen un tipo específico de subjetividad: un niño dócil, que aprende a buscar la norma externa, a seguir instrucciones visuales precisas y a valorar la conformidad por sobre la exploración. La constante corrección sobre "no salirse de la línea" o el elogio a la "prolijidad" son micro-penalidades y micro-recompensas que encauzan el comportamiento y homogeneizan la producción, haciendo los resultados previsibles y, por lo tanto, fácilmente gestionables por la institución. El orden y el silencio que reinaban en la sala del JU2 durante la actividad de rellenado de figuras son la manifestación más clara de esta eficacia disciplinaria: el arte no es un espacio de libertad, sino una herramienta para la regulación de los cuerpos y los tiempos.

Simultáneamente, los productos de estas prácticas —el sol sonriente, la casa de techo a dos aguas, el árbol-pirulí— funcionan como "mitos" en el sentido que les otorga Roland Barthes (1957). Son signos que han sido despojados de su complejidad y su historia para convertirse en una "habla despolitizada", en un sentido común visual incuestionable. El estereotipo de la "dama antigua" del JU1 no invita a pensar en la complejidad de la sociedad colonial, sino que la reduce a un cliché decorativo. El "árbol de la vida" del JR1, paradójicamente, no conecta al niño con la vitalidad y diversidad de los árboles reales que lo rodean, sino que lo desconecta, suplantando la experiencia directa por una fórmula vacía. De este modo, el mito visual cumple una función ideológica crucial: naturaliza una única versión del mundo, la empobrece y la presenta como la única posible, obturando la capacidad crítica y la diversidad de representaciones.

Las Creencias Docentes: Amalgama de Paradigmas y Representaciones Sociales

Los discursos justificativos de las docentes, recogidos en las entrevistas iniciales, son una ventana privilegiada para comprender las lógicas que sustentan estas prácticas. Lejos de ser excusas superficiales, estos discursos revelan una compleja trama de representaciones sociales (Moscovici, 1979) y una superposición no reflexionada de paradigmas históricos de la enseñanza del arte.

La justificación de la docente del JU1, centrada en el "producto lindo" para satisfacer a los padres, es un eco directo del paradigma academicista, donde el valor reside en el acabado técnico y la adecuación a un canon estético externo. A su vez, la creencia de la docente del JR1 de que los niños "necesitan un modelo para sentirse seguros" revela una interpretación errónea tanto del paradigma de la libre expresión como de las teorías constructivistas. Si bien se reconoce la necesidad de un andamiaje, el modelo único no funciona como un andamio que eleva al niño, sino como una jaula que lo contiene. En términos de Lev Vygotsky (1978), estas prácticas no operan en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), sino que la anulan. En lugar de ofrecer un desafío que impulse el desarrollo con la ayuda de un otro más experto, se ofrece una solución cerrada que lo impide. Como demostraron las investigaciones de Patricia Parini (2009) en el contexto argentino, estas creencias ancladas en una visión determinista y etapista del desarrollo funcionan como una barrera epistemológica que legitima la no intervención o, como en estos casos, una intervención que limita en lugar de potenciar.

La justificación de la docente del JU2, que vincula las actividades repetitivas con la "motricidad fina para la escritura", es particularmente reveladora. Muestra una visión instrumentalista y

propedéutica del arte, reduciéndolo a un mero entrenamiento para otra área del conocimiento considerada superior. Esta visión ignora por completo la especificidad del arte como forma de

- 77 -

cognición, un punto central en el pensamiento de Elliot W. Eisner (2004), quien luchó incansablemente contra esta concepción del arte como "sirvienta" de otras disciplinas.

El Impacto en la Producción Infantil: El "Ruido" que Obtura el Pensamiento Visual

La consecuencia directa de este sistema de prácticas y creencias es la producción infantil homogénea y estereotipada documentada en el Capítulo 5. Aquí, el concepto de "ruido" de María Acaso (2006) se vuelve una herramienta analítica de una potencia extraordinaria. La fotocopia, el modelo en el pizarrón, la instrucción verbal directiva, son "ruidos" masivos que interfieren en el canal de la comunicación visual. Impiden que el niño pueda emitir un mensaje propio, surgido de su experiencia, su imaginación y su indagación. En su lugar, se ve forzado a reproducir un mensaje pre-codificado.

Esta anulación de la voz propia tiene consecuencias cognitivas profundas. Desde la perspectiva de Nelson Goodman (1976), los niños en estas condiciones no están "haciendo mundos". No están utilizando el lenguaje del arte para construir versiones de la realidad, sino que están aplicando una gramática visual rígida y empobrecida. El acto de dibujar la casa estereotipada no es un acto de pensamiento, sino de reconocimiento y ejecución de un algoritmo. Se desactiva así el potencial del arte como una genuina "forma de conocimiento" (Eisner, 2004), un modo de investigar el mundo y de educar la sensibilidad para percibir sus matices.

La pobreza material, como se observó en el JR2, agrava esta situación, pero es crucial entender que no es su causa última. El concepto de *affordances* de James J. Gibson (1979) es útil aquí. La

hegemonía de materiales con pocas *affordances* (crayones finos, hojas A4), como también señaló Gabriela Augustowsky (2012), ciertamente limita las posibilidades de acción y pensamiento. Sin embargo, los casos del JU1 y JR1, con acceso a más recursos, demuestran que el problema no es

- 78 -

solo la disponibilidad de materiales, sino la concepción pedagógica que subyace a su uso. Incluso los "materiales nobles" como las hojas de árbol del JR1, al ser utilizados para rellenar una plantilla, ven sus *affordances* drásticamente reducidas a la de un simple adhesivo texturado. El problema central, por tanto, no es la falta de material, sino la falta de una pedagogía de la exploración.

La Intervención como Contrapunto Revelador: Abriendo la Posibilidad de la Experiencia

El éxito de la intervención formativa, aunque incipiente, funciona como una validación "por la negativa" de todo el marco teórico. Al modificar las variables pedagógicas clave, los resultados en la producción infantil se transformaron radicalmente, demostrando que el potencial de los niños estaba simplemente latente, bloqueado por las prácticas restrictivas.

El cambio en el rol docente, de un instructor a un facilitador que diseña "provocaciones", creó las condiciones para una auténtica "experiencia" en el sentido de John Dewey (1934). Las nuevas propuestas, al ser abiertas y centradas en la exploración de materiales, permitieron esa interacción plena, inteligente y transformadora entre el niño y su medio. Ya no se trataba de una transacción (yo te doy el modelo, tú me devuelves la copia), sino de una aventura con un final incierto.

Las propuestas post-intervención pueden ser entendidas como "obras abiertas", en la terminología de Umberto Eco (1989). A diferencia del estereotipo, que es una obra cerrada con una única lectura posible, las nuevas actividades invitaban a la multiplicidad de interpretaciones y

soluciones. La propuesta de "Exploramos las texturas y los colores de la tierra" del JR1 no pedía "dibuja un mate", sino que abría un campo de posibilidades sensibles. Esta apertura es lo que, a su vez, permite que el arte contemporáneo, como demuestran López Manrique y del Cura (2018), funcione como un antídoto contra el estereotipo. La intervención, en esencia, introdujo la lógica del arte contemporáneo —la pregunta, la exploración, la primacía del proceso— en el aula de infantil.

- 79 -

Los resultados de esta fase confirman que para superar la estereotipia no basta con prohibir la copia. Es necesario construir activamente una pedagogía alternativa basada en la confianza en la capacidad del niño, la riqueza de los materiales y la apertura de las consignas. La transformación en las planificaciones y en el discurso de las docentes sugiere que, cuando se les brindan las herramientas teóricas y el espacio para la reflexión, los maestros pueden iniciar un proceso de deconstrucción de sus propias representaciones y prácticas.

6.2 Implicancias para la Formación Docente Inicial y Continua

Los hallazgos de esta investigación, y la discusión precedente, desbordan los muros de los cuatro jardines de Chivilcoy para interpelar de manera directa y urgente a las instituciones responsables de la formación docente, tanto inicial como continua. La persistencia y naturalización de las prácticas estereotipadas no pueden ser atribuidas a fallas individuales de un grupo de maestras, sino que deben ser leídas como el síntoma de una vacancia sistémica en la preparación profesional. Si el objetivo es que el arte ocupe su legítimo lugar como campo de conocimiento en el Nivel Inicial, es imperativo repensar de manera estructural cómo se forma a quienes tienen la responsabilidad de hacerlo posible.

Más allá de las "Manualidades": La necesidad de una formación visual (D4)

El estudio evidencia que una de las raíces del problema es una profunda incomprensión de la educación artística.. La formación docente no puede seguir limitando el espacio de la educación artística a la enseñanza de "técnicas" o "manualidades" descontextualizadas. Es crucial y urgente incorporar de manera transversal y con una carga horaria significativa, una sólida formación visual. Siguiendo a Fernando Hernández (2000), los futuros docentes necesitan adquirir herramientas para analizar críticamente el mundo de imágenes en el que viven ellos y sus alumnos. Deben poder debatir sobre cómo los medios de comunicación y la publicidad construyen