

## **El Patrimonio Arquitectónico de la ciudad: experiencia piloto en Educación Especial a partir del juego de rompecabezas**

Autores: **María A. RINALDI** [mrinaldi@unsl.edu.ar](mailto:mrinaldi@unsl.edu.ar) **UNSL-Fac. de Cs. Humanas**  
**Alicia LARTIGUE** [lartigue@unsl.edu.ar](mailto:lartigue@unsl.edu.ar) **UNSL-Fac. de Cs. Humanas**  
**Graciela YAÑEZ** [gbyanez@unsl.edu.ar](mailto:gbyanez@unsl.edu.ar) **UNSL-Fac. de Cs. Humanas**  
**Mónica MAZZINA** [mmazzina@unsl.edu.ar](mailto:mmazzina@unsl.edu.ar) **UNSL-Fac. de Cs. Humanas**  
**Estela B. DE DIOS** [ededios@unsl.edu.ar](mailto:ededios@unsl.edu.ar) **UNSL-Fac. de Cs. Humanas**

Proyecto de Investigación "Patrimonio cultural y didáctica de lo social".

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de San Luis

San Luis. Argentina. 2004

### **Metodología**

En nuestro Proyecto de Investigación hemos utilizado un enfoque metodológico múltiple donde confluyen conocimientos de diferentes disciplinas - Historia, Urbanismo, Estética, Arquitectura, Historia de la Arquitectura y del Arte, Psicología y Tecnología- integrados principalmente en la Didáctica de lo Social y de la Educación Visual y Plástica.

Esta confluencia supone además el encuentro de diferentes sujetos provenientes de diversas perspectivas y oficios (didactistas del área de Ciencias Sociales y Educación Visual y Plástica, Profesores de Historia, Arquitectos, Profesores de Educación Inicial, de EGB 1 y 2 y Educación Especial).

La lógica central de investigación es cualitativa/intensiva y dialéctica. El corpus objeto de análisis está constituido por;

- *Cuerpos teóricos*: se trabaja con bibliografía centrada en el proceso de transposición didáctica del pensamiento social infantil, didáctica de la ciudad y del patrimonio arquitectónico y recursos didácticos.
- *Producción de materiales didácticos*: está contemplada la producción de materiales en diferentes soportes, tales como textuales, audiovisuales, multimediales y lúdicos. Los materiales se someten a un doble proceso de validación:
  - teórico*: consistente en triangulaciones diversas a cargo de distintos especialistas, guardando de esta manera las vigilancias epistemológicas para ir rectificando los errores propios de la transposición didáctica.
  - práctico*: a partir de la aplicación en situaciones didácticas, buscando el cruce de miradas de los sujetos involucrados: niños, docentes y didactistas, a través de planillas de registros de observación elaboradas a tal efecto. Para el caso de la mirada de los especialistas, la observación tuvo dos momentos: la aplicación en sí misma y el registro fílmico.

## 1.- INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un avance del Proyecto de Investigación "Patrimonio cultural y didáctica de lo social" de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Nuestro propósito es recuperar saberes y conocimientos sobre el "PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO" de la ciudad de San Luis, para aportar a su enseñanza en las escuelas. Desde esta intención didáctica hemos desarrollado procesos de capacitación docente y estamos produciendo diferentes materiales y situaciones didácticas orientadas al Educación Inicial, EGB 1 y 2 y Educación Especial.

Atendiendo a nuestro propósito general, definimos el objeto de estudio de nuestra investigación como:

**"Aquellos bienes culturales (materiales y simbólicos) valorizados por diferentes sectores de la población como referentes de la memoria de la ciudad de San Luis y potencialmente valiosos con fines didácticos".**

Esta aproximación al objeto de estudio se focalizó en el cruce de los siguientes criterios:

- a) aquellos hitos públicos, que se relacionan con procesos que afectan la vida urbana y producen cambios profundos en su morfología y su infraestructura (ej. ferrocarriles, sistema de riego)
- b) viviendas, negocios y mercados, lugares de esparcimiento, boliches, establecimientos productivos, hitos que expresen principalmente la vida cotidiana de la gente anónima.

El intervalo temporal que abarcamos se restringe al período 1880 – 1930 aproximadamente y hasta el momento hemos investigado sobre: las estaciones de tren, los comercios, las industrias, las viviendas, los cementerios y los boliches.

Para responder a nuestro propósito específicamente didáctico hemos comenzado a diseñar con un grupo de docentes, diferentes recursos que servirán de apoyo en el desarrollo de las diferentes temáticas del área de Ciencias Sociales.

En el presente trabajo acercamos un avance de la experiencia de validación de un conjunto de rompecabezas con imágenes de los hitos: viviendas y estaciones de ferrocarril. Esta experiencia se desarrolló con grupos de alumnos con retraso mental de la escuela Carolina Tobar García y niños sordos del servicio Jean Piaget perteneciente al Centro Educativo N° 21 "Puertas de Cuyo", ambos de la ciudad de San Luis.

## 2.- MARCO TEORICO

### 2.1. Patrimonio cultural arquitectónico

Coincidimos con Carlos Moreno (1996:268) al definir al Patrimonio cultural como *aquello que tiene valor porque permite reconocer y gozar de las raíces que están depositadas en Mí para las futuras generaciones (...)* Patrimonio no debe ser sólo aquello destacado por su erudición, sino aquellas otras cosas que nos permitan una lectura integradora de la memoria. No sería la calidad estética o material del referente lo más importante..., sino su capacidad de soporte de la memoria colectiva.

El Patrimonio Cultural Arquitectónico (PCA) se constituye a través de un **proceso histórico de asignación de valor a manifestaciones materiales o simbólicas**, referentes de la memoria de distintos sujetos sociales, estructurado por y estructurante de la memoria, de las identidades

colectivas. En este contexto, coincidimos con la expresión de García Canclini: ***es un espacio de lucha material y simbólica entre las clases, las etnias y los grupos.***

Los referentes del PCA son continentes de contenidos y deben remitir al contenido. En este sentido las obras, los objetos culturales, expresan una totalidad, una cosmovisión (Kusch;1976), incitan a descubrir esa totalidad en la generación que la crea y en las que le van otorgando otros sentidos (simbólicos o funcionales).

El PCA más cotidiano (viviendas, trazas urbanas...) que no fue construido con intencionalidad conmemorativa es fuente de conocimiento de la tecnología, la estética, la vida cotidiana, la organización urbana entre otros aspectos propios de una formación social particular y expresión de modo particular de producción.

Trabajar desde el PCA permite abordar diversos aspectos del conocimiento histórico. Entre estos aspectos podemos mencionar, a modo de ejemplo, el concepto de **cambio** y **continuidad** y la **carga ideológica** inherente al conocimiento social. La arquitectura, al poner "este" presente como testimonio de "aquel" pasado y el transcurrir del tiempo sobre la construcción, nos permite apreciar lo que permanece y lo que se ha modificado en estilo, materiales, tamaños, usos, espacios, etc. como expresión de épocas específicas.

La carga ideológica que ponemos en la apreciación de la arquitectura (desde su selección como bien cultural patrimoniable), da lugar a diferentes puntos de vista sobre los mismos hechos o procesos. En este caso podemos afirmar que un mismo referente patrimonial arquitectónico puede ser valorado desde posiciones distintas ofreciendo la posibilidad de una interpretación rica y diversa del pasado estudiado.

El trabajo escolar, a partir de PCA, trata de construir y ofrecer un conocimiento que sea instrumento para develar relaciones ocultas desde el conocimiento hegemónico que circula en la vida cotidiana: ocupar con conocimiento significativo el vaciamiento y banalización de contenidos acerca del pasado, trabajar sobre situaciones problemáticas, contemplar múltiples sujetos históricos, sus conflictos y relaciones de poder, contextualizar lo particular en tramas de relaciones mayores, relacionar los modos de producción y sus vicisitudes históricas con otras dimensiones de la vida.

Desde esta perspectiva podemos abordar distintas problemáticas del pasado y del presente como: organización socio-económica en distintos períodos, organización territorial, expansión de la ciudad, cambios en las actividades, clases sociales, relación con las tendencias nacionales e internacionales, modos de vida, valoración del pasado; conflictos, relaciones de poder; periodizaciones con distintos criterios, distintas dimensiones temporales.

El trabajo a partir de las "pistas" del pasado, que ofrece el PCA, permite la formulación de preguntas en torno a lo que la pista no dice. Entonces, es más sencillo proponer actividades de exploración, de formulación de interrogantes e hipótesis que guíen trabajos de indagación y búsqueda de información.

Para el caso particular del primer ciclo de la escuela primaria (común y especial) proponemos poner el énfasis en el **"aprender a mirar"**, enriqueciendo el bagaje de experiencia de los niños con su ciudad, el goce y apreciación estética. Las actividades pueden estar centradas en recorridos y visitas, lectura de imágenes y construcción de conocimientos a partir de las preguntas e hipótesis de los mismos niños.

## 2.2. Las imágenes

El uso de la imagen en la escuela primaria Argentina (actual Educación General Básica) tiene una larga tradición, aunque no siempre ha sido valorada en su real dimensión.

En Ciencias Sociales, habitualmente ha estado restringida a ser un simple auxiliar de la palabra - ilustraciones en manuales o láminas- siendo la mayoría imágenes infantilizadas, banalizadas, descontextualizadas, con características irreales, formas y colores estereotipados, figuras y/o fondos planos y pobres. Esta simplificación atenta contra las posibilidades que tiene el uso del lenguaje visual en la escuela y particularmente pierde y desvirtúa el valor testimonial que la imagen aporta para el tratamiento de temas de Ciencias Sociales y de Historia.

Toda imagen es una construcción. Es una representación de objetos, ideas y pensamientos que supone una capacidad de transmitir significados. *La imagen nos interpela, nos pregunta, "nos concede la palabra" para que expresemos aquello que nos sugiere, aquellos pensamientos que provoca, aquellos sentimientos que despierta* (Santos Guerra; 1998: 208)

En el área de las Ciencias Sociales, la fotografía, la pintura, la escultura, las obras de arte popular, la arquitectura (objetos estéticos) se convierten en recursos privilegiados para acercarnos a los "modos de ver y de representar" la realidad de los diferentes grupos sociales en distintos momentos de la historia. En este trabajo, dadas las características del recurso lúdico utilizado, nos referiremos en particular a la imagen fotográfica.

Por su naturaleza, según Santos Guerra (1998), la imagen es a la vez pasado, presente y futuro, *es una encrucijada temporal. Una fotografía es un "presente" de un pasado y se va a prolongar indefinidamente en el futuro(...)* *La imagen, lugar mágico donde se recrea el tiempo, donde se dinamiza la historia..*

Posibilitar una rica lectura en el ámbito escolar implica que confluyan ciertas características de la imagen, del lector y del docente.

Una "buena imagen" fotográfica supone combinar en una composición diferentes características, tales como: alto grado de iconicidad, pregnancia de la forma, equilibrio entre figura y fondo.

Para que un lector pueda extraer todo el potencial comunicativo de las imágenes, debe mediar un proceso de alfabetización visual que implica aprender a "leerlas" desde dos niveles:

**-nivel connotativo:** constituye el punto de partida del proceso. Interesa poner en juego los sentimientos, sensaciones, valores, ideologías de los lectores.

La lectura connotativa es subjetiva, arbitraria, interpretativa, emotiva y polisémica. Obviamente varía según cada grupo cultural al que pertenece el lector.

**-nivel denotativo:** da comienzo al estudio analítico de la imagen. La lectura denotativa trata de responder a tres preguntas fundamentales:

¿qué elementos hay en la imagen?. Lo que implica descomponer, desarmar la realidad representada.

¿qué relaciones existen entre los distintos elementos que constituyen esta imagen?. Apunta a saber percibir las relaciones entre los diferentes elementos de la imagen y de ella con otras realidades.

¿qué relaciones existentes y posibles se dan entre la realidad estudiada y el sujeto que la estudia?. Sólo en esa inserción del yo podrá darse una actitud problematizadora.

La lectura de las imágenes guiada u orientada a partir de la formulación de preguntas por parte del docente o a partir de los propios interrogantes de los alumnos les permite imaginar, formular hipótesis, clasificar, asociar, comparar, describir, interpretar, recordar, seleccionar, abstraer. Para posibilitar estos procesos es clave la posición del docente que se expresa en el tipo de preguntas que formula, su actitud y entonación. Es necesario un genuino interés por indagar el pensamiento y sensibilidad del alumno y no el interés de que éstos den con la "respuesta correcta". Cuando un docente pregunta esperando una única respuesta, da indicios gestuales y de entonación que restringen las respuestas de los alumnos. Se trata de entrar en un diálogo abierto y reflexivo en torno a la imagen, que valore las múltiples lecturas posibles y que apele a la contraargumentación más que al refuerzo y la desaprobación.

### **2.3. Las posibilidades del recurso: "rompecabezas"<sup>1</sup>**

Si entendemos, con Gimeno Sacristán (1997), a los recursos didácticos como aquel *instrumento u objeto que pueda servir como medio para que, mediante su manipulación, observación y lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza*, podríamos afirmar que los tradicionales "rompecabezas" reúnen condiciones suficientes para incluirlos en esta categoría.

El rompecabezas permite la exploración y manipulación de piezas que constituyen partes de un todo que se pretende recomponer. En nuestro caso ese "todo" es una imagen fotográfica de un lugar de nuestra ciudad, que se constituye en un caso particular de una categoría, por ejemplo "viviendas". Tal como lo expresa Kappelmayer y Menegazzo (1974:64) la función central del rompecabezas es el análisis y la síntesis *a través de sucesivas desintegraciones e integraciones del "todo" y sus partes*. Lograr este desafío supone: elaborar una estrategia para su armado, que puede basarse en a) la búsqueda de sentido del todo a partir de formas, colores u otros indicios que permitan anticipar objetos o situaciones reconocibles, b) el uso de los bordes externos, si estuvieran realzados, c) el encaje o la coincidencia de los cortes de las piezas. Supone también mantener la atención y la concentración en la observación de diferentes aspectos de cada pieza (indicios, color, forma, bordes, cortes, etc.) sostenida por el propósito de reconstruir el todo.

El rompecabezas puede acompañarse de la imagen totalizadora que constituye la meta final. Si esto sucede, la imagen total oficia como modelo con el cual comparar y facilita el proceso de análisis-síntesis en tanto no hay necesidad de anticipar el todo, sino solamente de reconstruirlo. La ausencia del modelo, por el contrario, genera la necesidad de construir diferentes hipótesis sobre el mismo, construcción que supone una constante búsqueda de sentido confrontada por la integración de partes. Construcción - confrontación - abandono de la hipótesis - nueva construcción; sucesivos ensayos con momentos de desconcierto, aciertos, ensayos azarosos hasta descubrir un sentido orientador del armado. La ausencia del modelo también permite mantener la tensión y la curiosidad por componer lo desconocido, si media cierta tolerancia y capacidad de espera ante la dificultad.

---

<sup>1</sup> Juego tradicional semejante al *puzzle* pero con cortes rectos o sinuosos y de menor número de piezas.

Los cortes sinuosos o irregulares de las piezas facilitan la estrategia del armado guiándose por el encaje de las mismas, por el contrario los cortes rectos ofrecen mayor dificultad en tanto aportan menos pistas.

El uso didáctico del rompecabezas no se agota en su armado. La lectura de la imagen pone nuevamente en juego, entre otros, procesos de análisis y síntesis. En este punto creemos que el rompecabezas ofrece ciertas ventajas o beneficios por encima de la imagen fija y no fragmentada, ya que los procesos de observación, análisis y síntesis, elaboración de hipótesis, evocación de significados y conocimientos, formulación de interrogantes que subyacen a la lectura de imágenes se ponen en juego para el armado mismo. El alumno lector se involucra en un esfuerzo personal que comienza como un reto, para concluir con la satisfacción por el logro que sacia su curiosidad de saber ¿qué era? y confirma que pudo con el desafío inicial del armado. Esta experiencia de abordaje de la imagen ligada al carácter lúdico que tiene el rompecabezas en nuestra cultura, construye a nuestro entender, un vínculo más propicio para su lectura y su abordaje como objeto de conocimiento.

El carácter icónico de la fotografía y la posibilidad de manipulación del rompecabezas permiten operar sobre un objeto concreto, más adecuado a las características de pensamiento de poblaciones de niños con necesidades educativas especiales, en nuestro caso niños sordos y con retraso mental.

Más allá de las posibilidades de los recursos para suscitar diferentes procesos constructivos y diferentes vínculos con el conocimiento, son centralmente portadores de mensajes, de discursos y de formas concretas de entender la cultura y la realidad social. Por lo tanto nunca son neutros sino que están cargados de supuestos acerca de la realidad que pretenden representar. En nuestro caso hemos intentado guardar la vigilancia epistemológica necesaria que nos permita ser fieles a compromisos teóricos asumidos en el proceso de investigación.

Concretamente:

- a) el carácter desigual de nuestra formación social que se expresa en el espacio, en la construcción y distribución de viviendas pertenecientes a diferentes sectores sociales,
- b) el carácter histórico de toda formación social, expresado en este caso por imágenes de construcciones originarias de diferentes épocas, algunas ya demolidas, otras en franco proceso de deterioro o también con usos diferentes a los de su origen. Esto se pone de manifiesto también en la tecnología de la fotografía misma (color, blanco y negro),
- c) la legitimación, por el solo hecho de hacerlo visible, de lo cotidiano, de lo monumental y de lo propio, en tanto todas son imágenes de nuestra ciudad.

### **3. Una experiencia**

Esta experiencia se llevó a cabo con un grupo de seis adolescentes entre 15 y 20 años, con retraso mental que asisten a la escuela Tobar García y con dos grupos de sordos del servicio Jean Piaget: un grupo formado por cuatro niñas y un niño de 6 a 8 años y otro grupo por seis púberes de 10 a 13 años.

#### **3.1. Los sujetos protagonistas**

##### **El grupo de jóvenes con retraso mental**

La experiencia se llevó a cabo en la Escuela Especial N° 1 Dra. Carolina Tobar García que recibe alumnos con retraso mental. El grupo con el cual se trabajó, presenta una serie de características comunes: asisten desde hace varios años a la misma escuela, no así a la misma sala; provienen de familias contenedoras y preocupadas por los progresos de sus hijos; tienen problemas socio económicos similares y habitan barrios cercanos a la institución. En cuanto a sus características específicas dos de ellos presentan Síndrome de Down y Síndrome de Pfeiffer.

Desde el punto de vista del funcionamiento cognitivo, entendido éste como *el desarrollo de todas aquellas funciones que intervienen en el conocimiento y la comprensión de las cosas y las personas, del medio ambiente y del propio individuo* (López Melero;1986:99), destacamos tres aspectos a tener en cuenta:

1. La ausencia de pensamiento abstracto, por lo general relacionado con un trastorno (Benedet, 1991: 171) de la función simbólica o de representación y con un trastorno de la función del lenguaje.
2. La rigidez de pensamiento, que se encuentra a veces, en la bibliografía con un nombre diferente, viscosidad genética, labilidad de pensamiento o inercia oligofrénica, y tiene que ver con la fluctuación permanente entre la adquisición de nuevos estadios de pensamiento y la permanencia en los ya adquiridos, la cual no permite la modificación de las estructuras.
3. La fatigabilidad, acompañada con dificultades en focalizar y mantener la atención en una tarea determinada.

### **Los grupos de niños y púberes sordos**

La experiencia fue realizada con niños y púberes sordos del Servicio Jean Piaget, institución dedicada a la educación alumnos sordos y ciegos.

Los alumnos sordos, son educados en el marco de un proyecto bilingüe<sup>2</sup>; basado en un profundo respeto por la Lengua de Señas Argentina (LSA). (...) *una lengua vehiculiza una concepción de mundo diferente, los sordos poseen una cultura distinta producto de una interacción particular y del hecho de percibir el mundo de una manera especial* (Massone y colab., 1999: 25).

Esta cultura se constituye y adquiere peculiaridades a partir de la relevancia de la información que reciben por el canal visual, organizándola de manera particular en función de parámetros de espacio y tiempo distintos a los usados por las personas oyentes, patrones de socialización y parentales y modos discursivos propios, entre otras características (Massone y colab., 1999)

Considerar al sujeto sordo como una persona que forma parte de esta "cultura visual" no puede menos que llevarnos a pensar alternativas pedagógicas distintas, donde haya una presencia central de metodologías, recursos y estrategias que aporten en este sentido.

La experiencia se llevó a cabo con dos grupos diferentes:

-Grupo 1: estuvo conformado por cinco niños, cuyas edades oscilan entre los 6 y los 8 años, divididos en dos subgrupos, reunidos en función de las edades, estilos y características de sus procesos de aprendizaje.

El primero de los agrupamientos, se conformó por tres niñas de 6 años de edad, que pedagógicamente están trabajando contenidos correspondientes a 1er. año de EGB 1. Se

---

<sup>2</sup> El bilingüismo dentro de la institución, supone trabajar la lengua de señas como lengua primera y la lengua escrita como segunda lengua. Sin embargo, la lengua oral de la comunidad también es trabajada en gabinete, en aquellos niños que tienen posibilidades de aprovechar estos espacios o tienen interés en ella.

caracterizan por ser inquietas, muy interesadas por aprender y siempre atraídas por los desafíos que se les presentan.

El segundo de los agrupamientos, se conformó por una niña de 8 años y un niño de 7, que a nivel curricular, se están iniciando en aprendizajes de la lengua escrita, el sistema de numeración, etc.

-Grupo 2: formado por seis alumnos cuyas edades oscilan entre los 10 y los 13 años. Este agrupamiento, no sólo tiene en cuenta la edad de sus miembros, sino también que todos se encuentran en momentos similares en el proceso de construcción de los distintos objetos de conocimiento dentro de las áreas curriculares.

El recurso didáctico que presentamos estuvo compuesto de dos equipos de rompecabezas:

- hito "Viviendas", conformado por tres rompecabezas que incluyen una imagen de un palacete (vivienda de una familia perteneciente a sectores socioeconómicos altos, construida entre 1912 y 1926), una imagen de una casona (perteneciente a una familia tradicional de la ciudad) y una imagen de una vivienda rururbana (perteneciente a sectores populares migrantes del campo a la ciudad).
- hito "Estaciones de tren", incluye cuatro rompecabezas: Andén y Fachada de la vieja estación construida en 1882 y ya demolida (imagen en blanco y negro) y Andén y Fachada de la actual estación construida entre 1908 y 1912 (foto color)<sup>3</sup>.

Cada rompecabezas es del tamaño estándar A4, de diez piezas, con cortes rectos oblicuos. En ningún caso fueron acompañados de la imagen totalizadora que sirve de modelo. El docente recibió un instructivo con lineamientos generales sobre el desarrollo de la secuencia didáctica y un dossier con información sobre cada hito.

La experiencia fue coordinada por la maestra responsable del grupo y registrada en filmaciones. Posteriormente se procesó esta información a través de dos instrumentos de análisis: una planilla completada por el docente a cargo de la experiencia y otra que se completó a partir de la observación conjunta de la filmación por tres integrantes del Proyecto de Investigación.

La secuencia didáctica consistió en armar los rompecabezas y posteriormente hacer una lectura connotativa y denotativa de las imágenes. A los fines del presente trabajo hemos analizado la información recabada a partir de dos ejes:

- 1.- El impacto en las poblaciones de alumnos con relación al interés, trabajo cooperativo, descripciones, elaboración de hipótesis, anticipaciones y estrategias utilizadas para el armado.
- 2.- La ponderación de las imágenes para los propósitos de enseñanza.

### **3.2. El impacto en las poblaciones de alumnos:**

**Con relación al interés:** los tres grupos esperaban con expectativas la actividad ya que las docentes la habían anticipado como algo que cambiaba la rutina habitual. Esto los predispuso para un trabajo más centrado en el interés. Como presentación del recurso, las maestras utilizaron la sorpresa y la incógnita como forma de despertar curiosidad. En ningún caso anunciaron el contenido de las imágenes que debían armar. El interés inicial fue creciendo y se sostuvo a medida

---

<sup>3</sup> Esta Estación de Tren en la ciudad de San Luis, dejó de cumplir con su función en el año 1993, debido a que los Ferrocarriles fueron privatizados y las empresas levantaron el servicio en gran parte del territorio de la Argentina. En consecuencia, la mayoría de estos alumnos desconoce el paso del tren por nuestra ciudad.



que se presentaron más rompecabezas; en el grupo de niños sordos fue notable el entusiasmo que les provocó el identificar la imagen de la Estación de tren nueva como un lugar conocido, por donde alguna vez habían transitado. Durante el armado, la tensión por componer el todo mantuvo el interés en aquellos que van logrando partes de la imagen. A la satisfacción del logro se articula el aliento de la maestra<sup>4</sup>. Después de los primeros logros, los grupos descubren una lógica de armado de los rompecabezas y esto redundó en mayor interés, más seguridad y mayor velocidad en la composición del todo. Los logros parciales y la composición final de la imagen se acompañaban de expresiones de satisfacción y placer y demandaban comenzar con otro rompecabezas.

En el momento de lectura de la imagen el interés se vio reflejado en los subgrupos que interactuaban con el docente acerca de sus diferentes aspectos.

**Con relación a la posibilidad de describir:** a partir de la intervención docente, el material suscitó descripciones y comparaciones ricas, centradas principalmente en:

- aspectos arquitectónicos: techos, aberturas, dependencias particulares (ej.: garaje, escalera, sótano), tamaños y formas, materiales de construcción. Particularmente describían el estado de los edificios en la imagen: sucio, sin pintura, abandonada, arruinada, relacionándolos con la antigüedad de la construcción.
- aspectos del entorno: arboleda, rejas, cableado, bancos.
- ubicación espacial: dada por el reconocimiento de indicios que podían relacionar con puntos de referencia conocidos por ellos.
- ligar algunos aspectos con su uso: bancos para sentarse, venden boletos, cables para televisión, pasan los trenes, vive o vivió gente...

Estas descripciones permitieron la comparación entre las diferentes imágenes de cada hito y entre las imágenes y situaciones particulares de la vida cotidiana de los chicos, por ejemplo: comparaban con su propia vivienda. El detalle y la precisión de algunas descripciones pusieron de manifiesto la diversidad de conocimientos previos de los alumnos. Tal fue el caso de jóvenes con retraso mental que se expresaban con un vocabulario más técnico al describir aspectos constructivos (viguetas, cemento, metal, construcciones de barro), saberes propios de los oficios de su entorno familiar.

Esta lectura denotativa de la imagen parte del "aprender a mirar" y se irá enriqueciendo con el aporte de información que profundice y dé sentido a los aspectos descritos por los niños: ubicación espacial, cambios en la traza urbana, procesos sociales y económicos de diferentes épocas, estilos arquitectónicos y tecnologías, usos originales y actuales, vida cotidiana de distintos sectores sociales.

**Con relación a la formulación de hipótesis:** realizaron interesantes hipótesis ante la necesidad de definir qué son los edificios de las imágenes. Las viviendas son identificadas por todos como tales, salvo el palacete que en un principio lo relacionaron con una escuela. Todos coinciden en que la vivienda rural es vieja, guiados por indicadores de deterioro y abandono<sup>5</sup>. Un adolescente con retraso mental orientado por el material de construcción, expresó "antes las hacían de barro y ladrillo". Los grupos de niños sordos sitúan a todas las casas "lejos", "en el campo" porque están

---

<sup>4</sup> La mayoría pasó por esta experiencia ya que sólo dos niñas con compromisos intelectuales agregados a la sordera y un adolescente del grupo con retraso mental abandonaron la tarea.

<sup>5</sup> Jean-Noel Lüc ya describe que las primeras hipótesis de los niños acerca de la antigüedad de los edificios está ligada al aspecto exterior con relación al estado de deterioro de la construcción.

rodeadas de "plantas, yuyos y tierra"; no las relacionan con las construcciones de San Luis. Ante la intervención del docente para contraargumentar sus hipótesis, dudan, se sorprenden e insisten en que si están en San Luis es "en las afueras", "lejos". No se convencen con relación a la vivienda rururbana, a pesar de recibir información acerca de que fue construida por gente del campo que vino a vivir a la ciudad. Persisten en sus opiniones y la hipótesis inicial no puede ser revertida.

Con respecto a los rompecabezas de las estaciones de tren, al ser presentados en todos los casos después de las viviendas y por el tiempo disponible fueron menos trabajados desde la lectura de imágenes.

En el caso de los adolescentes con retraso mental, no formularon hipótesis respecto de las funciones del edificio pues la docente ya les había dado la información; un alumno, aún sabiendo que era la estación de tren "vieja", dijo que "parecía un castillo".

En el caso de los niños y adolescentes sordos, se evidenció un reconocimiento de la estación como "un lugar donde vendían boletos", "un lugar por donde pasaba el tren", pero no la podían nombrar. Es la docente la que la nombra como "estación de tren". En el caso puntual del grupo de niños mostraron mayor interés en las actividades que se realizaban en el lugar, más que en el edificio mismo. Los adolescentes, ante la imagen del andén de la estación nueva, dijeron que esa parte no la han visto pero que "debe ser la parte de atrás del edificio de la estación"; ante la imagen de la estación vieja expresaban que "es una casa de campo" y pensaban que "allí podía vivir gente". La maestra les dio información sobre la vieja estación, se sorprendieron ante el contraste con la nueva desestimando su hipótesis inicial.

Tanto en el caso de los grupos de niños y adolescentes sordos como en los grupos con retraso mental, hubo algunos alumnos que identificaron el edificio de la estación nueva y el lugar de emplazamiento usando algún referente espacial (avenida y rotonda por ejemplo).

Como planteamos en el marco teórico, el PCA ofrece pistas que dan lugar a preguntas e hipótesis permitiendo abrir las puertas a diferentes temas desde el interés del alumno, por ejemplo:

- el reconocimiento de estas construcciones como parte de la propia ciudad,
- desarmar estereotipos acerca de la vivienda urbana y rural,
- aproximarse a los orígenes históricos y sociales de las diferentes viviendas propuestas,
- profundizar las diferencias entre las funciones de una vivienda (para habitar, para estar) y una estación de tren (esperar, circular),
- encontrar semejanzas y diferencias en los estilos arquitectónicos de algunas escuelas, edificios públicos de San Luis y el palacete,
- valorar el conocimiento que portan estas construcciones y su conservación, entre otros.

**Con relación al trabajo cooperativo** se percibe la tendencia espontánea de los grupos de niños a trabajar en forma individual. Desde que se encuentran con el material, cada integrante de subgrupo tiende a tomar parte de las piezas del rompecabezas e intenta armar de modo individual la imagen. Ante la imposibilidad de poder conformar una imagen total, se comienza a visualizar un intento de trabajo cooperativo, momento en el cual también es importante la intervención de las docentes para afirmar la necesidad de trabajar juntos. En los grupos de los más pequeños, uno toma la iniciativa y el par colabora con el armado. En cambio, en los grupos de adolescentes, la tarea fue realizada de a pares y en forma cooperativa desde un comienzo.

Por último, se observó que la **estrategia predominante utilizada para el armado** fue la búsqueda de sentido de la imagen a partir de la coincidencia de indicios ligadas a las formas y colores. En la mayoría de los casos se comenzó con ensayo – error haciendo coincidir los cortes siguiendo la lógica de encaje de las fichas; como los cortes eran rectos y permitían múltiples posibilidades se vieron obligados a utilizar otra estrategia, buscando indicios como son los colores y las formas para poder encontrar el sentido de la imagen. Cuando ya había gran parte de la forma armada, las últimas dos o tres piezas se ubicaban por el encaje de los cortes. La comprensión de la lógica del armado, le permitió a los grupos de adolescentes adquirir rapidez en el mismo.

### **3.3. El análisis y ponderación de las imágenes para los propósitos de enseñanza:**

En líneas generales podemos decir que, las imágenes cumplieron con la intención de posibilitar descripciones, comparaciones, generación de hipótesis y preguntas.

A partir de la experiencia, pudimos además visualizar que algunas de ellas posibilitaban una lectura denotativa más rápida y precisa debido a sus características (buena definición, presencia de color, iconicidad, presencia de detalles).

Las imágenes de las viviendas, que estaban centradas en las fachadas, dificultaron la ubicación y contextualización de las mismas en una cuadra o en un área particular de la ciudad. La fotografía de la vivienda rururbana resultó poco clara, con poca definición de las formas, lo que hizo que su lectura se tornara más difícil; sin embargo no impidió buenas descripciones.

Otra crítica que podemos realizar a las imágenes seleccionadas es la ausencia de personas, esto restringió las posibilidades de elaborar hipótesis en relación al uso y sus funciones.

## **4.- Conclusiones**

Del análisis de la experiencia podemos concluir que:

1- El rompecabezas, no se constituye en un mero juego que propicia la motivación como algo externo al proceso de conocimiento, sino en el portador del mensaje y en una herramienta para la construcción de conocimiento, sostenido por vínculos y afectos genuinos e intrínsecos al aprendizaje mismo.

2- Los rompecabezas trabajados posibilitaron un primer acercamiento al conocimiento del Patrimonio Arquitectónico de la ciudad de San Luis propiciando:

- a. un primer abordaje de temas como: patrimonio arquitectónico, características sobresalientes, lo público /lo privado, ubicación espacial, relación pasado-presente, diferentes usos, diferentes sectores sociales, lo propio/ identidad, como hemos especificado anteriormente.

- b. observaciones, descripciones, comparaciones, formulación de preguntas e hipótesis en un clima de interés, curiosidad y entusiasmo. En el caso del grupo de jóvenes con retraso mental no se hizo tan notoria la "fatigabilidad" ya que (salvo uno) se mantuvieron expectantes por más de una hora de trabajo y manifestaban con gestos y miradas, además de expresiones orales, el deseo de continuar con otro rompecabezas. Sin bien la dificultad para realizar abstracciones, se puso de manifiesto a la hora de ubicarse temporal y espacialmente y en algunas lecturas de carteles (no están alfabetizados), no les impidió la formulación de hipótesis, ni realizar descripciones, ni disfrutar plenamente de la actividad. En el caso de los niños y jóvenes sordos el soporte visual del recurso didáctico suscitó en todos interés y curiosidad. Aquellos que no tenían patologías asociadas se mantuvieron concentrados en la actividad, poniendo de manifiesto, a través del lenguaje gestual y corporal, procesos de reflexión y análisis que expresaban el compromiso con la tarea.
- c. un trabajo cooperativo mediado por las diferencias evolutivas y el trabajo previo del docente y el grupo. Por ejemplo, los más pequeños pusieron en evidencia el egocentrismo propio de su edad que cedía ante la intervención de la maestra. En ambos grupos la propuesta de realizar un trabajo conjunto que despertaba interés y ponía en juego sus posibilidades, facilitó la comunicación entre pares.

3.- Este primer acercamiento se puede continuar con recorridos por la ciudad que permitan confirmar o descartar hipótesis sobre ubicación, estado actual, usos, etc. Estar en el edificio real posibilita otro tipo de exploración y de lectura que pone en juego todos los sentidos, enriquece la experiencia, el goce y la apreciación estética. Posteriormente se puede realizar una re-lectura de las imágenes de los rompecabezas, que permita una profundización en detalles y en información nueva. El trabajo con planos antiguos y actuales y la búsqueda de otras fotografías, información y testimonios orales permitirían dar continuidad al trabajo.

4.- El recurso didáctico no se puede entender aislado de la concepción desde donde lo trabaja el docente. En esta experiencia las profesoras pusieron el énfasis en la lectura denotativa de las imágenes sin detenerse sólo en ella, dando lugar a hipotetizar sobre aspectos no presentes en las fotos. Tuvieron como prioridad desencadenar procesos constructivos centrándose en la pregunta, donde la información aportada propiciaba nuevas hipótesis o conjeturas, o contraargumentaba las ideas de los chicos. Si bien la lectura connotativa no estuvo ausente no se la trabajó con la misma profundidad. Estas prácticas denotan una formación y una toma de posición particular en ambas, que hicieron posible un aprovechamiento notable del recurso.

Para finalizar, desde nuestro proyecto de investigación estamos empezando a producir los primeros materiales didácticos sobre el patrimonio arquitectónico y la memoria colectiva de nuestra ciudad. Su inserción en prácticas de enseñanza concretas permite su validación y a la par incide en la docencia provocando distintas reflexiones sobre su propia práctica y las posibilidades de los alumnos. La generalización de su uso implicaría necesariamente procesos de capacitación que modifiquen los *habitus* de los docentes a fin de propiciar un uso constructivo del recurso, coherente con los supuestos en que se sustenta nuestra investigación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

**Benedet, María Jesús** (1991) "Procesos cognitivos en la deficiencia mental". Ed. Pirámide S.A. Madrid. España.

**Kappelmayer y Menegazzo.** (1974) "Materiales para ejercitación psicomotora en el jardín de infantes". Ed. Latina. Bs.As. Argentina.

**López Melero, Miguel** (1986) "Teoría y práctica de la educación especial". Narcea S.A. Ed. Madrid. España.

**Luc, Jean-Noël** (1985) "La enseñanza de la historia a través del medio". Cincel-Kapelusz. 5ta. Reimpresión. Madrid. España.

**Massone, M. y otros** (1999) "Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda". Rev. Lectura y Vida. Año 20, N° 3. Bs. As. Argentina.

**Moreno, Carlos.** (1996). "Españoles y criollos, largas historias de amores y desamores". Icomos Comité Argentino. As. para la defensa del Patrimonio Histórico Nacional. Junta de Estudios Históricos de Cañuelas. Argentina.

**Sacristán, Gimeno.** (1997) "Los materiales y la enseñanza" en "La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los C.B.C." Ed. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Argentina..

**Santos Guerra, Miguel A.** (1998). "Imagen y Educación". Ed. Magisterio del Río de La Plata. Argentina.

**Spiegel, Alejandro.** (1999). "La vida cotidiana como recurso didáctico". Ed. Homo Sapiens. Bs. As. Argentina.

**Weissmann, H.** (1998). "Los problemas vértices de la Educación Argentina: propuestas". Bs. As. Argentina.