

# IMÁGENES PARA ARMAR. UNA INVESTIGACION PARA ABORDAR EL PATRIMONIO CULTURAL ARQUITECTÓNICO EN EGB

Rinaldi, María Avelina. Boso, Sandra Elizabeth  
Colaboradora: De Dios, Estela Beatriz  
Universidad Nacional de San Luis  
[mrinaldi@unsl.edu.ar](mailto:mrinaldi@unsl.edu.ar) - [sandrb@unsl.edu.ar](mailto:sandrb@unsl.edu.ar)

## 1. Introducción

El presente trabajo es un avance de resultados de la Línea B, del P.I. *Patrimonio cultural y didáctica: saberes de referencia y materiales didácticos* (Ciencia y Técnica, UNSL). Este proyecto (2005-2007) da continuidad a otros anteriores (1999-04), cuyo objetivo central sigue siendo recuperar y producir saberes y conocimientos sobre el patrimonio cultural arquitectónico (PCA) de la ciudad de San Luis, a fin de producir y validar materiales y situaciones didácticas orientadas a Nivel Inicial, EGB 1 y 2 y Educación Especial. El proyecto tiene un abordaje interdisciplinar que confluye en una lógica cualitativa/ intensiva y complejo/dialéctica (Achilli,1994), desarrollándose con metodologías múltiples y alta implicación de fuentes orales, materiales (arquitectura) y gráficas (fotografía y periódicos).

Algunos de los problemas socio-historiográficos y didácticos que nos llevaron a diseñar este proyecto fueron: -la escasez de materiales didácticos relacionados con nuestra ciudad y particularmente con su pasado, -el estado del campo disciplinar de la historia local y -los procesos socio-políticos de construcción y manipulación de memoria colectiva en un contexto global de dilución de las memorias locales, que reactualizan procesos de dominación.

Nos ocupamos del aprendizaje de poblaciones infantiles que transitan los estadios pre-operatorio y operatorio concreto. De allí que abordar nuestro presente y nuestro pasado desde el PCA nos ofrece posibilidades privilegiadas como recurso y como contenido. El PCA constituye una huella material o simbólica del pasado en el presente, que permite integrar para su enseñanza múltiples conocimientos tales como: la vida cotidiana privada y pública, procesos económicos, sociales, culturales, tecnológicos, artísticos de diferentes épocas cristalizados en el espacio o en la memoria. También expresa la valoración o el olvido y abandono que hacen de él las distintas generaciones. A la par su conocimiento y apreciación contribuye a la construcción de memoria en las jóvenes generaciones<sup>1</sup>.

## 2. Descripción de materiales y proceso de validación

Los resultados que exponemos surgen de la investigación en la Línea B: *Producción y validación de materiales y secuencias didácticas*. Se trata del proceso de validación de un

---

<sup>1</sup> Cabe explicitar que entendemos al PCA como todo referente (material o simbólico) de la memoria colectiva de diferentes sectores, grupos y clases sociales. Su reconocimiento se constituye en un proceso histórico de asignación de valor a dichos referentes; proceso estructurado por y estructurante de nuestra Memoria Colectiva.

conjunto de rompecabezas con imágenes fotográficas de hitos arquitectónicos de cuatro de las categorías investigadas en P.I. anteriores<sup>2</sup>: **viviendas** (de diferentes clases sociales), **estaciones de FFCC** (andén y fachada del edificio demolido y de la segunda estación), **comercios** (mercado, almacén, bazar y vendedores ambulantes) y **cementerios públicos** (“de los pobres” y “de los ricos”).

Cada rompecabezas es de tamaño A4 con una imagen delimitada por un borde blanco. Constan de diez piezas con cortes rectos, oblicuos y perpendiculares a su base. Los cortes sinuosos facilitan estrategias de armado guiadas por el encaje, por el contrario los cortes rectos ofrecen mayor dificultad en tanto brindan menos pistas para el encaje por la forma de la pieza, centrando la atención en la imagen. El rompecabezas puede acompañarse de la imagen totalizadora que constituye la meta final. Esta oficia como modelo y facilita el proceso de análisis-síntesis en tanto no hay necesidad de anticipar el todo sino solamente reconstruirlo. La ausencia del modelo genera la necesidad de construir hipótesis sobre el mismo. Optamos por esta última condición, para propiciar procesos cognitivos complejos, basados en acciones significativas de búsqueda de sentido confrontadas por la integración de partes.

Los recursos didácticos son centralmente portadores de mensajes, en consecuencia 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 para ser fieles a compromisos teóricos asumidos, tales como: a) el carácter desigual de nuestra formación social expresado en el espacio (ej. construcciones propias de diferentes clases sociales); b) el carácter histórico de toda formación social, expresado por imágenes de construcciones originarias de diferentes épocas y también por la tecnología de la fotografía misma (color, blanco y negro) y c) la legitimación, por el solo hecho de hacerlo visible, de lo cotidiano y lo monumental, y de lo propio en tanto todas son imágenes de nuestra ciudad<sup>3</sup>.

El proceso de **validación en la práctica** de estos materiales consistió en utilizarlos en situaciones áulicas conducidas por docentes, registradas en filmaciones y observadas por integrantes del P.I. La validación fue orientada por criterios elaborados previamente y puestos en tensión con el marco teórico construido. A tal fin se constituyó una muestra que incluyó grupos áulicos de primero a sexto año de EGB del sistema público, seleccionando escuelas de sectores medios y de sectores populares (total 15 grupos). La selección de la muestra de maestr@s fue intencional, guiándonos por vínculos previos con el P.I. generados en talleres de investigación-capacitación o por la decisión voluntaria de responder a nuestra invitación, en las escuelas seleccionadas. En EGB 1 las maestras trabajaron con grupos de 15 alumn@s mientras que en EGB 2 lo hicieron con el grupo total (alrededor de 30 niñ@s), tod@s organizad@s en grupos de

---

2 Estos proyectos y la Línea A de la actual formulación, se ocuparon de la recuperación de memoria colectiva a partir del PCA. en el período 1880-1950 aproximadamente.

3 Este aspecto del proceso de transposición didáctica fue validado teóricamente a partir de acciones de triangulación diversa a cargo de diferentes especialistas.

tres para armar un rompecabezas en común. Previo a la puesta en acción, las maestras participaron de un curso de capacitación cuyo aspecto práctico consistía en usar estos materiales intentando respetar los lineamientos de la posición constructivista en relación a: apelar a la creación de incógnitas; permitir la libre exploración, manipulación y la emergencia de estrategias autónomas de armado; orientar problematizando, re-preguntando, contraargumentando; favorecer la lectura connotativa y denotativa de cada imagen, la comparación y la formulación de hipótesis; alentar el trabajo co-operativo y los debates en los grupos. Las maestras accedieron a los informes sobre cada una de las categorías investigadas cuyas fotografías constituían las imágenes para armar. También tuvieron conocimiento previo de la hoja de cotejo que orientaba la observación del equipo de investigación y ellos mismos completaron, al finalizar la experiencia, una hoja de observación semejante. Estos instrumentos de análisis se completaban en base al registro del observador y a partir de la observación minuciosa del registro fílmico.

Los criterios cuyos resultados exponemos en el presente trabajos fueron: a) **en relación al rompecabezas:** estrategias de armado, tiempo empleado, reacción ante la dificultad, trabajo cooperativo, placer o displacer, diálogo entre pares. b) **en relación a la imagen:** información relevante que aportan; capacidad para promover descripciones, comparaciones, formulación de hipótesis, preguntas y diálogo entre pares; interés que despiertan. El resto de los criterios se refieren a la intervención docente y su análisis será objeto de otro trabajo.

### 3. Resultados, en diálogo con la reflexión teórica

Tal como planteamos en párrafos anteriores, exponemos un avance de los resultados en relación al armado de los ROMPECABEZAS y a la LECTURA de la imagen.

3.1. **Armando rompecabezas:** la función central del rompecabezas es el análisis y la síntesis *a través de sucesivas desintegraciones e integraciones del "todo" y sus partes* (Kappelmayer y Menegazzo, 1974: 64). Lograr el desafío que impone el rompecabezas 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 en las piezas que conforman los límites, c) el encaje 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. Estas estrategias pueden ser el resultado de un plan previo o una estrategia en acto que se va conformando durante la acción.

La estrategia preponderante en todos los grupos de EGB 1 y 2 fue la **búsqueda de sentido** de la imagen tratando de componer **formas**, complementada en algunos grupos por la búsqueda de la continuidad de colores. Tanto la observación como el relato de l@s niñ@s dan cuenta de haberse guiado por formas, tales como: zócalos, puertas, ventanas, líneas de paredes, techos y piso; personas, flores, árboles y objetos reconocidos. Esta búsqueda de continuidades de

formas, líneas y colores es al principio azarosa, hasta que descubren el sentido de partes de la imagen o de la totalidad (“- ¡una puerta!” ; “-¡es una casa!”; “-¡es la estación!”). Los **encajes de los cortes** de las fichas y el uso del **borde blanco**, fueron estrategias complementarias utilizadas con diferentes resultados en distintos momentos del armado.

En general, comienzan con ensayo-error tratando de hacer encajar cortes. Como los cortes rectos no ofrecen indicios válidos para el encaje, no obtienen como resultado un todo o una parte reconocible que pueda tener sentido. De allí que comienzan la búsqueda de continuidades desde formas y colores. La estrategia de encaje resulta exitosa para ubicar las últimas piezas que generalmente, reconocen por la forma del vacío que queda delimitado por el resto de las piezas ya ubicadas. El uso de los bordes aparece como tendencia de estrategia secundaria a partir de 5º y 6º año. Algun@s intentan comenzar por los bordes blancos, sin éxito, y recurren entonces a la búsqueda de forma y color o tonalidad.

Cabe aclarar que estas son estrategias “**en acción**”, en general no media un plan previo, ni un acuerdo grupal antes de comenzar el armado. Los cambios de estrategia se van dando también en la acción, disputándose piezas, mostrando resultados, dialogando a medida que van probando. La ausencia de la imagen completa genera la necesidad de construir diferentes hipótesis sobre la misma, construcción que obliga a una constante búsqueda de sentido confrontada por la integración de partes. Construcción – confrontación – abandono de la hipótesis y 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, mediando cierta tolerancia y capacidad de espera ante la dificultad.

Estas estrategias, principalmente la de búsqueda de sentido, operan tanto como guía para componer el todo, como para la autocorrección. A medida que van anticipando el todo o ante el descubrimiento del sentido de la imagen por logros parciales, el armado se hace más organizado y rápido.

Cabe detenernos en describir el desempeño de dos grupos de primer año de una escuela de sectores populares.

Un grupo de tres niñas armando la imagen del “Palacio Mollo”, comienzan tratando de encajar cortes por ensayo-error, intentan juntar líneas con líneas, árboles con árboles erráticamente. Por azar forman la escalinata de acceso y se sorprenden, entonces buscan la continuidad entre las partes para componer formas (puertas) y anticipan que es una casa. Sin embargo, colocan piezas por aproximación quedando la imagen quebrada. Esto no opera como información que permita la autocorrección: toleran “totalidades” parciales desarticuladas. Algunas de ellas juntan piezas buscando formar figuras geométricas apartadas del conjunto en que armaron la escalinata y la puerta. Es necesario aclarar que era un solo rompecabezas y no varios por separado. Aún así siguen aproximando las piezas sin verificar si construyen una buena forma.

Tampoco utilizan los bordes como autocorrección, necesitando finalmente la intervención docente para corregir la posición de las piezas.

Interpretamos este modo de operar como una dificultad para estructurar la totalidad que se reitera en otro grupo de varones armando la fachada de la estación de tren. A partir de indicios de las partes anticipan que es la estación (edificio familiar para ellos ya que dista pocas cuadras de la escuela) y se orientan por los colores de los techos y las paredes sin cuidar la forma que van armando. Yuxtaponen piezas aproximando colores y tolerando quiebres de líneas del techo, paredes y vereda. No usan tampoco el borde para corregir la posición de la pieza. Actúan erráticamente aún desarmando logros parciales y en un momento creen que les faltan piezas y por eso no lo pueden armar. Les cuesta perseverar en un objetivo de armado y ante el primer fracaso dejan las piezas y prueban con otras. A pesar de saber qué es, parecería que esa imagen totalizadora no los conduce a armar un todo articulado. Se hacen necesarias varias intervenciones docentes para tomar conciencia de los quiebres en la continuidad de la forma, organizar la mirada de la totalidad, señalar logros parciales y cuidar que los conserven.

Estos obstáculos fueron observados sólo en estos grupos de sectores populares y nos abren muchos interrogantes: ¿el haber descubierto el sentido de la imagen es suficiente para sus expectativas, sin importar componer una buena forma? ¿se tratan de obstáculos para autocorregirse, para darse una estrategia, para utilizar la anticipación de la totalidad como guía? ¿hasta dónde este modo de operar está marcado por prácticas sociales particulares de la cultura popular?

El conjunto de piezas sin la imagen totalizadora y sin ninguna pista dada por la maestra, se presenta al grupo como un reto con un grado de dificultad que los desafía a su resolución. El interés por el armado es inmediato y se mantiene hasta saciar la curiosidad de ver el todo armado y saber de qué se trata. En l@s más grandes es notable la mayor posibilidad de concentración. En tod@s se observa el gusto por la tarea y el placer y satisfacción en los logros parciales y finales; más aún cuando reconocen lugares conocidos de nuestra ciudad.

La consigna portaba el mensaje del trabajo conjunto: había un solo objetivo a desarrollar entre tres, justamente para forzar la co-operación. En los primeros años es notable la tendencia espontánea a: -trabajar individualmente tomando 2 o 3 piezas cada un@ (a veces disputándose las piezas y compitiendo entre ell@s) o -trabajar de a dos y excluir un compañer@. Necesitan insistentemente la intervención docente que l@s convoca al trabajo en equipo, lográndolo pero tomando un@ de ell@s la iniciativa del armado mientras que l@s otr@s colaboran. A partir de 2º año esa tendencia más egocéntrica desaparece o reaparece esporádicamente, produciendo en forma espontánea el trabajo conjunto, ya sea en forma cooperativa o erigiéndose un@ como organizad@r de la tarea y el resto como colaborad@r.

**3.2. Leyendo la imagen:** Es conocido por tod@s el valor de la fotografía, la arquitectura, el arte para acercarnos a los “modos de ver y de representar” la realidad de los diferentes grupos

sociales en distintas épocas. 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. Es un modo de eternización, pero al mismo tiempo es una ventana al pasado. Cuando nos asomamos a ella, estamos recuperando el tiempo pasado, estamos reviviendo el ayer. La imagen, lugar mágico donde se recrea el tiempo, donde se dinamiza la historia.* La lectura (denotativa y connotativa) de las imágenes orientada a partir de la formulación de preguntas del/la docente o a partir de los propios interrogantes de los alumn@s les permite imaginar, formular hipótesis, clasificar, asociar, comparar, describir, interpretar, recordar, seleccionar, abstraer.

Todas las imágenes fueron capaces de suscitar descripciones y comparaciones en tod@s l@s alumn@s de la muestra, en torno a aspectos arquitectónicos<sup>4</sup>, objetos, vestimenta y acciones de las personas, perspectiva de la foto para descubrir si dos o más representaban el mismo edificio, el contexto como información que permite inferir qué es (por ej. las vías remiten a la estación de FFCC), dónde está ubicada (las arboledas se ligan a zonas rurales) y de qué época es<sup>5</sup>. En las comparaciones de l@s alumn@s de EGB 2 aparece con más frecuencia la mención a l@s usuari@s del hito. En general las descripciones están orientadas a descifrar el ¿qué? y secundariamente el ¿cómo?, ¿dónde?, ¿de qué época? Esta direccionalidad está dada por las preguntas de las maestras, pero también por la inquietud que despierta el armado del rompecabezas donde el “¿qué es?” se constituye en un **problema genuino** para l@s chic@s y en un “esquema anticipador” que guía la acción. Las observaciones, descripciones y comparaciones de l@s alumn@s se tornan más precisas, ricas y fluidas cuando necesitan información para defender alguna posición tomada al interior del grupo y se acentúa más aún en ausencia del docente. Los puntos de vista diferentes generan discusiones donde cada un@ defiende el sentido otorgado a la imagen; este interés intrínseco da un nuevo significado a la búsqueda de información. La lectura de la imagen se torna en una lectura interesada para reafirmar la propia idea o contraargumentar la del otr@ y en algunos casos se impone la propia creencia a una descripción más objetiva (Por ej. quienes creen que una casona es la casa de gobierno interpretan una moldura como un escudo). Tal como lo señalan Castorina, Fernández y Lenzi, los intentos de construcción de teoría de l@s niñ@s operan sobre la interpretación del dato empírico; *la percepción...no se reduce a la imagen perceptual, sino que involucra una actividad sistemática...no hay una lectura directa de la experiencia* (Castorina y otros,1986:19).

Es frecuente que l@s niñ@s hablen más de lo que saben, que de lo que efectivamente ven en la imagen. Esto da cuenta del realismo intelectual infantil, propio de esta etapa evolutiva en que intentan superar los elementos intuitivos / sensoriales en aras de la reflexión. Etapa más compleja, que corre el riesgo de conducir l@s a errores, ya que muchas veces niegan o

---

4 Formas, dimensiones, aspecto, materiales, detalles que les ofrecen información para saber qué es (por ej. El alero de los andenes referencia a la estación de tren)

distorsionan la evidencia. Esta tendencia, abre las puertas para que el grupo ponga en juego (a propósito de la imagen) sus conocimientos previos y sus experiencias de vida. Se pone así en evidencia marcas sociales de los saberes cotidianos, tal el caso de niñ@s de sectores populares que por la experiencia laboral de los adultos se expresan con un vocabulario más preciso y técnico al referirse a elementos de la construcción.

*La posibilidad de acceder a las teorías que el niño sustenta está dada mucho más por la secuencia efectiva de sus acciones sobre el material que por sus informaciones verbales. Esta perspectiva supone que no se exijan verbalizaciones –de las que el sujeto no puede dar cuenta la mayoría de las veces- para certificar que se encuentra en posesión de un saber (Castorina y otros;1986: 37). Efectivamente las intervenciones en EGB 1 están muy acompañadas de gestos y much@s responden señalando la imagen más que describiéndola.*

Sabemos, desde la perspectiva psicogenética, que el/la niñ@ es constructor de teoría. Muchas veces sus “errores” son justamente la evidencia de esta actividad constructiva y *forman parte del camino que debe recorrer el niño para resolver el problema, ya que funcionan como generalizaciones abusivas que simplifican los datos* (Castorina y otros; 1986:37).

A partir de preguntas como ¿qué es?, ¿qué les parece?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿quién vive?, ¿de qué época?; las maestras dejan abierta la posibilidad de establecer relaciones y elaborar hipótesis, anticipaciones, inferencias respecto de la imagen. Se desencadenan así procesos deliberativos ya que no tod@s piensan igual al interior del grupo. Observamos, como es esperable, mayor riqueza argumentativa en los grupos de niñ@s de EGB 2 y también mayor autonomía y perseverancia en las contraargumentaciones<sup>6</sup>. Aún así perduran apelaciones a la autoridad del saber adulto para justificar su posición (“la maestra dijo”, “a mi papá le dijeron”) más propios de procesos heterónomos.

Dados los límites de este trabajo, exponemos brevemente acerca de la construcción de aquellas hipótesis regulares más ligadas al establecimiento de relaciones sobre aspectos arquitectónicos y a la estimación de la antigüedad de los edificios. En principio todos los grupos construyeron anticipaciones muy aproximadas a los hitos que las fotografías representaban. Una hipótesis que aparece con regularidad fue la que denominamos “de los edificios públicos”. Algun@s niñ@s identificaban casas y estaciones con una escuela, la casa de gobierno o la municipalidad vieja. En la defensa de su hipótesis utilizaban indicios que efectivamente se pueden observar en dichas construcciones, tales como: molduras, tipo de techo, estilo y dimensiones de las puertas. En sus diálogos buscaban intencionalmente símbolos públicos (un comentario fue: “le falta la bandera”) e interpretaban detalles de la fotografía como tales (una moldura y una sombra fueron “leídas” como “un escudo”). Relacionamos esta construcción con un reconocimiento intuitivo de rasgos propios de una corriente arquitectónica (eclecticismo de fines del siglo XIX)

---

5 Es de destacar que la única imagen desprovista de contexto redujo la información relevante para descubrir qué era; en este caso apelaron mucho más a sus conocimientos que a la observación.

ligados sólo a los edificios públicos y generalizados a toda construcción que los ostente. Posiblemente en la vivencia infantil del espacio urbano los edificios públicos se hacen más visibles; tendencia confirmada por muchos libros de textos escolares.

Es interesante como las argumentaciones para estimar la antigüedad de cada edificio, se ligan en su totalidad con contenidos particulares y no con cronologías<sup>7</sup>. En primer ciclo encontramos respuestas tautológicas del tipo “es antiguo porque se nota”. En todos los grupos investigados encontramos argumentos que hemos agrupado según los siguientes criterios:

a. El aspecto físico de la construcción: lo feo, deteriorado, raspado, roto se liga a viejo.

b. Aspectos arquitectónicos que implican el reconocimiento intuitivo de estilos, corrientes, tendencias arquitectónicas que no son los actuales (“es un diseño de otros tiempos”, “las rejas son distintas a las de ahora”, “por la forma de las ventanas”, “es una casa antigua: grande y con muchas ventanas”, “por la forma, las puertas, las ventanas altas, los adornos y el color de la pared”) y el conocimiento del uso de diferentes materiales (“antes se construía con mucha madera”, “antes se hacían con barro”).

c. Elementos del contexto reconocidos como de “otra época” o como ausencia de elementos actuales (por ej.: los autos son viejos, hay carretas, “antes se cocinaba casero y se compraba en el mercado”, “ahora no hay mercados sino supermercados”, “antes se vendía suelto”, “Yo se que el tren está desde hace mucho así que la estación debe ser antigua”, “los juguetes, los estantes, la balanza son de antes; no hay nada de ahora”, “la ropa de la gente”)

d. La tecnología de la fotografía, refiriendo el blanco y negro a lo “viejo”.

A nuestro entender estos últimos tres criterios se relacionan con el realismo intelectual y los intentos (con diferentes grados de aproximación) de superar la percepción, con la apelación a sus conocimientos previos, tal como lo encuentra Luc en la investigación citada. En EGB 2 aparecen intentos de escalonar épocas pasadas (más viejo que...) y cuando las maestras intencionalmente preguntan por fechas, consideran antigua a las décadas del ‘60, ‘70 u ‘80.

Por razones de espacio no podemos detenernos en otras hipótesis ni en el proceso de contraargumentación que se daba al interior de los grupos<sup>8</sup>.

---

6 Al punto tal que un grupo rechaza la ayuda de la maestra para “develar el misterio” y siguen buscando indicios cada uno a favor de sus hipótesis.

7 Jean-Noël Luc (1985) fue pionero en aplicar cuestionarios a niños entre 8 y 11 años para averiguar cómo estimaban la antigüedad (más nuevo/más viejo) de monumentos. El encuentra distintos tipos de argumentaciones donde la apelación a un criterio más objetivo y externo como el año de construcción no es la más frecuente y se da más en los niños mayores. Los más pequeños no pueden justificar sus respuestas o apelan a argumentos tautológicos e imprecisos que Luc interpreta como propios del egocentrismo intelectual o de la percepción intuitiva del tiempo. Otros criterios utilizados por los niños fueron: el aspecto físico (fuertemente regulado también por la percepción), la función reconocida como propia de otra época, lo que supone un intento de superar la percepción apelando a la reflexión y a lo que se conoce (realismo intelectual), la referencia a sí mismos o a sus padres, la referencia a la “época de la guerra” y la estimación del año de construcción, intentos estos de objetivar, de liberar la construcción de la noción de tiempo de la experiencia puramente sensorial.

8 Someramente comentamos la tendencia a relacionar lo deteriorado, lo rural, lo pequeño, lo feo, lo sucio con la pobreza y en contraposición, lo cuidado, lo grande, lo lindo a la riqueza. En el caso del cementerio identifican que un mausoleo alberga a una sola familia y lo ligan con la posibilidad económica de hacer tanta construcción para un grupo, mientras que los nichos que albergan a muchos en un espacio reducido se liga con pobreza. Fue interesante el argumento de un niño de sectores populares que considera que una casa de ricos “es comprada”, mientras que la de los pobres “es hecha”, el dueño la construye.

#### 4. A modo de cierre:

Hemos traído para compartir un avance del proceso de investigación de un conjunto de rompecabezas con imágenes del PCA de la ciudad de San Luis, con el objetivo de validar en las prácticas de enseñanza sus posibilidades de suscitar procesos constructivos para abordar el estudio del patrimonio y la memoria colectiva local. En relación a los criterios que hemos privilegiado para la validación de estos materiales, nuestras primeras conclusiones provisionales, nos permiten reafirmar certezas, tales como:

- El carácter icónico de la fotografía y la posibilidad de manipulación del rompecabezas ofrecen condiciones para operar sobre un objeto concreto, facilitando a los sujetos la oportunidad para configurar un problema y una estrategia de resolución en la acción, pensar la realidad representada desde distintos contenidos intencionalmente presentes en el mensaje, interrogarla y significarla; inventar, descubrir y teorizar acerca del hito.

- El recurso da lugar a la relación de las imágenes con los saberes cotidianos. Se observan así marcas sociales del conocimiento social infantil, propias de diferentes aproximaciones al objeto al interior de prácticas sociales distintas. Se observa también el placer en el reconocimiento de lugares propios. Sería objeto de otra investigación desentrañar si las diferencias en las estrategias de trabajo se relacionan o no con pautas culturales.

- El recurso didáctico no se puede entender aislado de la toma de posición del docente, puesta en acto en sus diversas intervenciones. Las maestras que mejor provecho pudieron sacar a este recurso lograron un sutil equilibrio entre su intervención problematizadora y la creación de condiciones que daban lugar a la iniciativa del otro; entre la pregunta y la información nueva para propiciar otras conjeturas.

Las situaciones didácticas observadas se pueden continuar con: - recorridos por la ciudad para verificar o descartar hipótesis; -trabajo con planos antiguos y actuales; -entrevistas a los vecinos; -investigación y otras estrategias que permitan profundizar contenidos emergentes.

#### Bibliografía

ACHILLI, E. (1994). *Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples*. Buenos Aires. I Jornadas Etnografía y métodos cualitativos.

CASTORINA, A. y otros (1986). *Psicología genética*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

KAPPELMAYER Y MENEGAZZO (1974). *Materiales para ejercitación psicomotora en el jardín de infantes*. Buenos Aires. Ed. Latina.

LUC, J. (1985). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid. Cincel-Kapeluz

RINALDI y otros (2002-2005) Informes P.I. Patrimonio cultural y didáctica. Ciencia y Técnica. UNSL. (inéditos)

RINALDI y otros (2005) El Patrimonio arquitectónico de la ciudad: una experiencia piloto en educación especial a partir del juego de rompecabezas. *Quaderns Digital* Nro 37. Monográfico sobre Ciencias Sociales (en línea) Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>

SACRISTÁN, G. (1997) Los materiales y la enseñanza. En *La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los C.B.C. Argentina*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

SANTOS GUERRA, M. (1998). *Imagen y Educación*". Ed. Magisterio del Río de La Plata.

WEISSMANN, H. (1998). *Los problemas vértices de la Educación Argentina: propuestas*. Buenos Aires.