

# UN ROMPECABEZAS ... UN LUGAR DE MI CIUDAD. EL PATRIMONIO CULTURAL ARQUITECTÓNICO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Prof. Graciela Yañez; Prof. Mónica Mazzina, Esp. María A. Rinaldi;  
Colaboradoras: Esp. Alicia Lartigue; Mgter. Estela De Dios  
Universidad Nacional de San Luis  
[gbyanez@unsl.edu.ar](mailto:gbyanez@unsl.edu.ar), [mmazzina@unsl.edu.ar](mailto:mmazzina@unsl.edu.ar), [mrinaldi@unsl.edu.ar](mailto:mrinaldi@unsl.edu.ar)

## Introducción

El presente trabajo se elabora al interior del Proyecto de Investigación “*Patrimonio cultural y didáctica*” (U.N.S.L.), cuyo objetivo es recuperar saberes acerca de la memoria de distintos sectores sociales de nuestra ciudad a partir de su arquitectura, con la intención de producir materiales y secuencias didácticas para Educación Inicial, Básica y Especial, desarrollando a la par procesos de capacitación docente.

Somos un equipo interdisciplinario donde confluyen docentes de las carreras de Educación Especial, de Educación Inicial, Comunicación Social y otras carreras de la Facultad. La metodología utilizada en la investigación es la de la historia oral, es decir, la reconstrucción de la memoria de la ciudad a través de los testimonios orales de su gente, los cuales nos describen un riquísimo pasado que no aparece en los documentos históricos escritos. Utilizamos también otras fuentes como: relevamientos arquitectónicos, archivos fotográficos, periodísticos y documentales que enriquecen nuestra investigación.

La preocupación por el patrimonio arquitectónico reside en que éste constituye una huella concreta del pasado en el presente, que permite integrar para su enseñanza múltiples conocimientos. Esto le otorga un lugar de privilegio como contenido y como recurso. Partimos de entender el Patrimonio cultural arquitectónico como todo referente (material o simbólico) de la memoria colectiva de diferentes sectores, grupos y clases sociales. Desde esta perspectiva la arquitectura de la propia ciudad nos abre valiosas puertas al pasado, a la vida cotidiana privada y pública, a procesos económicos, sociales, culturales, tecnológicos, artísticos de diferentes épocas. También expresa la valoración y reconocimiento, o el olvido y abandono que hacen de ella las distintas generaciones. A la par, su conocimiento, apreciación y valoración contribuiría con la construcción de memoria en las jóvenes generaciones.

Una de las líneas de investigación de este proyecto propone la elaboración de materiales didácticos orientados principalmente a las Ciencias Sociales y la Educación Visual y Plástica. En este trabajo acercamos un avance de la experiencia de validación de un conjunto de rompecabezas con imágenes de los hitos investigados: viviendas y estaciones del ferrocarril. Esta experiencia se llevó a cabo con alumnos con retraso mental y alumnos sordos que asisten a escuelas especiales públicas y una adolescente con parálisis cerebral, tipo espástica tripléjica, con quien se trabajó en forma individual en su domicilio particular.

## Marco Teórico

### Las imágenes

El uso de la imagen en la escuela 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, por ejemplo- siendo la mayoría imágenes infantilizadas, banalizadas, descontextualizadas, con características irreales (fantasiosas), formas y colores estereotipados, figuras planas con fondos muy simples.

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).

Para que esto pueda ser posible, las imágenes a utilizar deben cumplir con ciertas condiciones, a saber: grado de iconicidad, cantidad de elementos que la conforman, nitidez, ausencia de detalles arbitrarios, estructura y composición. La inclusión de más de cuatro elementos que difieren en color, forma y textura exigen una mayor atención para decodificarla. Si los elementos que se incluyen tienen relación entre sí, el nivel de complejidad aumenta.

En el área de la 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.

Por su naturaleza, según Santos Guerra, 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”*.

Para poder extraer todo el potencial comunicativo de las imágenes, para poder comprender sus significados, deber 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, intereses e 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 realidad? 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 yo 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, seleccionar, abstraer.

### **Las posibilidades del recurso: “rompecabezas”**

Si entendemos, con Gimeno Sacristán, al recurso didáctico 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* (Sacristán, G.: “Los materiales y la enseñanza”. En: “*La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los CBC*”. Ministerio de Cultura y Educación de la nación, Argentina, 1997), 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” constituye 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 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 (si estuvieran realzados) en las piezas que conforman los límites, 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 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 si media cierta tolerancia y capacidad de espera ante la dificultad.

Los cortes sinuosos e 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 ofrecen 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 ya se ponen en juego para el armado mismo. Se ponen en juego desde un esfuerzo personal que los involucra, 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 ofrecen posibilidades de operar sobre un objeto concreto, facilitando las posibilidades de los sujetos para pensar la realidad, interrogarla y significarla.

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, en nuestro caso, 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. Puesto 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 y lo monumental, y de lo propio en tanto todas son imágenes de nuestra ciudad.

### **La experiencia**

El objetivo de esta experiencia era **Validar** el uso didáctico en Educación Especial, de equipos de rompecabezas teniendo en cuenta los siguientes criterios: (1) **estrategias de armado** que prioricen la búsqueda de sentidos sobre el ensayo-error, (2) **posibilidades de propiciar:** observación, descripción, comparación y formulación de hipótesis; curiosidad, atención. Interés y placer en la tarea; (3) **trabajo cooperativo.**

La misma se llevó a cabo con dos grupos de alumnos con retraso mental que asisten a la Escuela Especial N°1 Dra. Carolina Tobar García, con dos grupos de alumnos sordos del Servicio Jean Piaget y una adolescente con parálisis cerebral.

El **grupo de niños y jóvenes con retraso mental**<sup>1</sup>: Estos grupos estuvieron constituidos de la siguiente manera: - uno por seis alumnos adolescentes y jóvenes entre 15 y 20 años y el otro por tres alumnos cuyas edades oscilan entre los 6 y 8 años. Más allá de poseer síndromes específicos (tres alumnos con Síndrome de Down y uno con Síndrome de Pfeiffer) que marcan aún más sus individualidades, en general comparten varios años en la misma escuela (adolescentes), son alegres, inquietos, participativos y dispuestos a compartir nuevas experiencias. Proviene de familias de sectores populares, contenedoras y preocupadas por los progresos de sus hijos y habitan barrios cercanos a la institución.

**Los grupos de niños y púberes sordos:** Estos niños son educados en el marco de un proyecto bilingüe<sup>2</sup> (lengua de señas- lengua escrita); respetando la Lengua de Señas Argentina (LSA).

Los sujetos que participaron en la experiencia constituyen dos grupos diferentes.

-Grupo 1: está 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, está formado por tres niñas de 6 años de edad, que pedagógicamente están trabajando contenidos correspondientes a 1er año de EGB 1. Se caracterizan por ser inquietas, muy interesadas por aprender y siempre atraídas por los desafíos que se les presentan. El segundo de los agrupamientos, está formado 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.

---

1 Retraso mental: es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa tal como se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años. (AAMR: Luckasson y cols., 2002) en Retraso Mental. Definición, clasificación y Sistemas de Apoyo. Traducción de Miguel Angel Verdugo y Cristina Jenaro. Alianza Editorial. Madrid 2004. Pag.17

2 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.

-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.

**La adolescente con parálisis cerebral:** La adolescente con parálisis cerebral espástica tripléjica evidencia mayor compromiso en los miembros inferiores que la obliga a moverse en silla de ruedas y, si bien se observa en los miembros superiores algunas características propias del cuadro, estas no le impidieron participar activamente del armado de los rompecabezas. Es necesario destacar que presenta una disminución visual importante que corrige con anteojos de alta graduación. Tiene 14 años y actualmente está cursando el octavo año de EGB 3 de una escuela pública con el apoyo de una pareja pedagógica.

Se la podría describir como una joven dulce, inquieta intelectualmente, curiosa, participativa, con un lenguaje expresivo pausado, claro y preciso. Ante la propuesta de trabajo, mostró un creciente interés, manteniendo una actitud positiva ante los desafíos que se le presentaban.

El recurso didáctico que presentamos está compuesto de dos equipos de rompecabezas: 1) hito "Viviendas", conformado por tres rompecabezas que incluyen una imagen del "Palacio Mollo" (vivienda de sectores altos construida entre 1916 y 1921), una imagen de una casona (perteneciente a una familia tradicional de la ciudad) y una imagen de una vivienda rural (perteneciente a sectores populares migrantes del campo a la ciudad).

2) hito "Estaciones de tren" que incluye cuatro rompecabezas: Andén y Fachada de la vieja estación construida en 1882 ya demolida (imagen en blanco y negro) y Andén y Fachada de la actual estación construida entre 1908 y 1912 (foto color).

Cada rompecabezas es del tamaño estándar A4, de diez piezas, con cortes rectos oblicuos. En ningún caso fueron acompañados de la imagen no fragmentada que sirve de modelo.

La experiencia fue coordinada por la maestra responsable del grupo y registrada a través de 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.

## **Resultados**

Para exponer los resultados seguiremos los criterios enunciados en el objetivo:

**(1) Estrategias de armado:** se observó como predominante la búsqueda de sentido de la imagen a partir de la coincidencia de indicios ligadas a 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. Dado que los cortes eran rectos y permitían múltiples posibilidades se vieron obligados a utilizar otra estrategia, buscando en las formas y los colores indicios que les permitieran armar la imagen. La estrategia del encaje fue utilizada exitosamente para ubicar las últimas dos o tres piezas. La comprensión de la lógica del armado, les permitió, sobre todo al grupo de adolescentes con retraso mental, adquirir mayor rapidez. En el caso de la adolescente con P.C. se observan largos momentos de observación de las piezas. Podemos inferir que sus búsquedas se centraban, como en los casos anteriores, en las formas y los colores. Luego elegía una pieza y verificaba su correspondencia probando distintas posiciones hasta lograr el encaje y la continuidad de la imagen con otra pieza. En los primeros armados se apoya en su pareja pedagógica para que coloque la pieza elegida y a lo largo de la experiencia va ganando autonomía e intenta manipular las partes por sí sola. En el caso de los niños con retraso mental, la docente fue la que facilitó las estrategias. Dos alumnos necesitaron el apoyo y guía permanente. En tanto que en uno de los niños -con síndrome de Down- sorprendió la rapidez y la seguridad en el armado.

## **(2) En relación con la posibilidad de propiciar:**

**Interés, curiosidad, placer:** los cuatro grupos esperaban con expectativas la actividad ya que las docentes la habían anticipado como algo que cambiaba la rutina habitual. En el caso de la adolescente con PC, en días previos al registro había usado parte del material por lo que lo esperaba con mucho interés. Durante el armado, la tensión por componer el todo mantuvo el interés en aquellos que van logrando partes de la imagen. 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. En el momento de lectura de la imagen el interés se vio reflejado en los subgrupos que interactuaban con el docente, mientras que se diluía el interés en la lectura en aquellos que quedaban, por distintas razones, sin participar. En el caso particular de los niños con Síndrome de Down la propuesta de dibujar y “leer” sus obras suscitó más entusiasmo que la misma consigna respecto de la imagen del rompecabezas.

**Observar, describir y comparar:** a partir de la intervención docente, el material suscita observaciones, descripciones y comparaciones ricas, centradas principalmente en: a) *aspectos arquitectónicos* (techos, aberturas, dependencias, tamaños y formas, materiales de construcción). Particularmente describían el estado de los edificios en la imagen: sucio, sin pintura, abandonada, arruinada. b) *aspectos del entorno* (arboleda, rejas, cableado, bancos). c) *ubicación espacial* (reconocimiento de indicios que podían relacionar con puntos de referencia conocidos por ellos) y d) *ligar algunos aspectos con su uso* (bancos para sentarse, venden boletos, cables para televisión). 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. El detalle y

la precisión de algunas descripciones pusieron de manifiesto la diversidad de conocimientos previos de los alumnos. Llamó la atención 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). En los niños con retraso mental se observó muy poca verbalización debido a serias dificultades de expresión; no así de conceptualización ya que apelaron al lenguaje gestual para comunicar sus ideas. La adolescente con P.C. realizó descripciones muy acotadas, limitándolas a una o dos palabras que daban cuenta de lo observado.

**Formulación de hipótesis:** En general, en los diferentes grupos se realizan interesantes hipótesis al definir qué son los edificios presentes en las imágenes. Las viviendas son identificadas por todos como tales, salvo una, que la relacionaron con una escuela. En el caso de los niños con retraso mental, se genera una confusión debido a las dificultades de expresión, aunque las nombran como casas. La adolescente con PC las identifica como casas por la presencia “del medidor de gas” y, en el caso de la vivienda rurbana porque ve “ladrillos”. Todos los alumnos, salvo los niños con retraso mental, coinciden en que la vivienda rurbana es vieja, guiados por indicadores de deterioro y abandono<sup>3</sup>, y un adolescente con retraso mental alude al material de construcción (“antes las hacían de barro y ladrillo”). Los grupos de niños sordos y la adolescente con PC sitúan a todas las casas “lejos”, “en el campo” porque están rodeadas de “plantas, yuyos y tierra”; no las relacionan con las construcciones urbanas de San Luis. Ante la intervención del docente para contraargumentar sus hipótesis, dudan, se sorprenden e insisten en que si está en San Luis es “en las afueras”, “lejos”. No se convencen, la siguen situando en el campo.

En el caso de los niños y adolescentes sordos, se evidenció un reconocimiento de la estación de ferrocarril como un lugar donde vendían boletos, un lugar por donde pasaba el tren, pero no la podían nombrar. Los niños mostraron mayor interés por las actividades que se realizaban en el lugar, que por el edificio mismo. Los adolescentes ante la imagen del andén de la estación nueva dicen que esa parte no la han visto pero que “debe ser la parte de atrás del edificio de la estación”; pero a la estación vieja no la reconocen como tal, dicen que “es una casa de campo” y que “allí podía vivir gente”. La maestra informa que es la vieja estación, se sorprenden ante el contraste con la nueva, desestimando su hipótesis inicial y cambiándola.

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

---

<sup>3</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 en relación al estado de deterioro de la construcción.



**(3) En relación al trabajo cooperativo:** Espontáneamente, en los grupos de niños se percibe la tendencia a trabajar en forma individual (cada integrante de subgrupo toma algunas piezas). Ante la imposibilidad de armar la imagen total, se comienza a visualizar un intento de trabajo cooperativo. Los niños con deficiencia mental trabajaron prácticamente de manera individual con un rompecabezas cada uno. En los grupos de los niños sordos uno toma la iniciativa y el par colabora con el armado. Por su parte, en los grupos de adolescentes, la tarea fue realizada de a pares y en forma cooperativa desde un comienzo. Como ya se dijo, la adolescente con PC trabajó sola manifestando que le gustaba la tarea realizada.

### **A modo de cierre**

Desde el proyecto de investigación estamos empezando a producir los primeros materiales didácticos sobre el patrimonio arquitectónico de nuestra ciudad. Su inserción en prácticas docentes concretas permite su validación provocando distintas reflexiones sobre las posibilidades de los alumnos. El carácter icónico de la fotografía, el carácter lúdico y su posibilidad de manipulación, ofrecen –particularmente a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales- oportunidades de operar sobre un objeto concreto, facilitando la tarea de pensar la realidad, interrogarla y significarla; desde un vínculo más propicio para su lectura. De ninguna manera alentamos un uso exclusivo del rompecabezas, sino que apostamos a una combinación diversificada de recursos. Su generalización implicaría necesariamente procesos de capacitación docente a fin de propiciar un uso constructivo del recurso, coherente con los supuestos en que se sustenta nuestra investigación.

### **Bibliografía**

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

MASSONE, M. y COL (1999). "Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda". En: *Lectura y Vida*. Año 20, Nº 3. Buenos Aires.

RINALDI y otros (2005). El Patrimonio arquitectónico de la ciudad: una experiencia piloto en educación especial a partir del juego de rompecabezas. En: *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: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los C.B.C.* Argentina.

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

Informes de Investigación del P.I. 4-2-9507 *Patrimonio Cultural y Didáctica*. Universidad Nacional de San Luis.