

incorporate, create, and recreate a book as an innovative teaching tool. This experience provides an example of a didactic tool and strategy for the on-going education of future teachers from a critical, reflective, and artistic perspective on the implications of teaching and of being a teacher.

**Keywords:** teaching - seized book - didactics - art

**Resumo:** A produção de um livro alterado como recurso didático propõe aos estudantes um espaço que permite, a través da arte, incorporar, criar e recriar um livro como um recurso didático inovador, fornecendo ferramentas e estratégias didáticas para a formação contínua dos futuros professores desde uma perspectiva crítica, reflexiva e artística, a partir das implicações de ensinar e de ser professor. A experiência, desenvolvida tanto por professores quanto por estudantes, está enquadrada nas práticas pedagógicas curriculares da matéria Didática Geral do Professorado de Ensino Médio em Língua e Literatura, e do Professorado de Ensino Médio em Geografia, do Instituto de Formação Docente Continua - San Luis.

**Palavras chave:** ensino – livro alterado – didática – arte

(\*) **Galliano, María Renata.** Profesora Responsable de Pedagogía y Didáctica General del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Instituto de Formación Docente

San Luis (IFDC San Luis). Forma parte del equipo del Área de Acompañamiento y seguimiento estudiantil (IFDC). Trabajó como Asesora Pedagógica de la Universidad Católica de Cuyo y en Planes de Mejora de Nivel Secundario de la Provincia de San Luis. Profesora en Ciencias de la Educación (UNSL). Cursando Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas (UNSL). **Lucero Sosa, María José.** Profesora Auxiliar de Pedagogía y Didáctica General del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Profesora Auxiliar de Práctica de la Enseñanza. del Profesorado de Educación Secundaria en Historia, Geografía y Ciencia Política. Instituto de Formación Docente San Luis (IFDC San Luis). Se ha desempeñado como asesora pedagógica para el Nivel Secundario y Nivel Superior. Ha participado como capacitadora en cursos de formación para docentes del sistema educativo provincial. Licenciada en Ciencias de la Educación (UNSL). **Medina, Mariela Beatriz.** Profesora responsable de Pedagogía y Didáctica General del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía y Ciencia Política del Instituto de Formación Docente San Luis (IFDC San Luis). Profesora responsable de Juego y Educación, Formación Ética y Ciudadana para la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNVIME). Consejera del Departamento de Ciencias Básicas (UNVIME). Profesora en Ciencias de la Educación (UNSL) Especialista en Currículum y Contextos Escolares (FLACSO).

## Transitar la memoria. Prácticas significativas y participativas en el nivel secundario.

Fecha de recepción: junio 2025

Fecha de aceptación: agosto 2025

Versión final: octubre 2025

Glok Galli, Mariángelos y Hoffmann, Laura (\*)

**Resumen:** En el análisis de los procesos vinculados con el Terrorismo de Estado, los lugares de memoria se constituyen en espacios claves. Presentamos una propuesta interdisciplinaria realizada en una escuela secundaria de Olavarría, provincia de Buenos Aires. El proyecto tiene como punto de partida un recorrido por marcas territoriales de la ciudad relacionadas con la última dictadura. El itinerario despliega propuestas que articulan a los contenidos con distintos lenguajes para generar productos que puedan ser compartidos con la comunidad. La inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el abordaje enriquece significativamente la experiencia y posiciona a los y las estudiantes como narradores activos de la memoria local.

**Palabras claves:** educación secundaria - lugares de memoria - pedagogía de la memoria - participación - prácticas significativas - jóvenes - trabajo por proyectos - tecnologías

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 103]

### Poner en contexto

La formación de jóvenes siempre ha sido un desafío, aún mayor si pensamos en el modo en que el contexto actual interpela a las escuelas. Pensar propuestas que se adecúen a los lineamientos educativos, que sean

atractivas para los y las estudiantes, que incluyan en la planificación a diversas disciplinas y que puedan implementarse sin mayores dificultades es una tarea cada vez más compleja.

Reflexionar en torno al modo en que hoy hacemos escuela es indispensable al momento de proponer formas de trabajar junto a los jóvenes. En este sentido, las prácticas de enseñanza basadas en proyectos (ABP) proponen posibilidades de innovación pedagógica que transforman el rol docente / estudiante: el profesor deja de ser central, el saber no le es exclusivo y el centro del proceso se coloca fuertemente en el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Los y las jóvenes son protagonistas de la experiencia educativa a través del hacer, el vínculo con su comunidad y el ubicarse como productores de conocimiento. Un conocimiento que es apropiado y comunicado más allá de la escuela.

La propuesta que presentamos en el artículo es producto de una construcción colectiva, y da cuenta de un trabajo que ha sido pensado y organizado por docentes de distintas materias de sexto año con orientación en Ciencias Sociales del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). La iniciativa, implementada en una escuela confesional de gestión privada, surgió hace ya unos años y articula acciones de los espacios Literatura, Historia, Geografía y Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales.

El proyecto se centra en los espacios y marcas de memoria de la ciudad de Olavarría vinculados con la última dictadura cívico militar. Estos lugares dan cuenta de cómo el pasado se materializa en el presente urbano y, asimismo, nos invitan a relacionar los procesos ocurridos a nivel nacional con la escala local y regional. En un mismo momento conviven diversas narrativas que otorgan sentido al pasado, y una de las formas en que éstas cobran vida es a través de los monumentos, las placas, los murales o las baldosas. Estudiantes y docentes compartimos durante un ciclo lectivo un proceso educativo que permitió, abordar lo ocurrido en el partido de Olavarría en el contexto del Terrorismo de Estado y comunicar lo analizado a la comunidad, otorgando un plus de significado al trabajo. Las memorias locales sobre el terrorismo de Estado, se vuelven entonces un conocimiento elaborado por los propios estudiantes, un conocimiento situado y cercano, porque involucra a sus propios vecinos, las veredas y espacios que los y las jóvenes recorren en su cotidianidad, los murales que cruzan en su recorrido a la escuela y que tal vez hasta entonces desconocían su significado.

Enfocamos la iniciativa desde una perspectiva de derechos humanos, intentando generar a través de las distintas acciones, espacios de participación ciudadana activa y de vinculación entre las prácticas escolares y la cultura juvenil. Desde ese lugar, hemos otorgado a las tecnologías de la información y la comunicación un lugar importante.

La reflexión sobre cómo las sociedades interpretan su pasado, sobre todo de períodos como la última dictadura militar, atraviesa a los lineamientos educativos y excede a los espacios curriculares de las Ciencias Sociales, principalmente de Historia. Se trata de una cuestión transversal que es abordada, entre otras normativas, en la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Allí se plantea la necesidad de incluir en los diseños curriculares de todas las jurisdicciones del país, contenidos que promuevan el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva en

torno a los procesos que derivaron en la implementación del Terrorismo de Estado en Argentina (Art. 92).

La historia de los últimos años nos interpela desde el presente. Y, como explica Jelin (2013), las memorias “actúan como estímulo de un sinnúmero de rituales, producciones culturales y de búsquedas de interpretaciones y explicaciones” (p. 128). Las marcas en el territorio dan cuenta de tal situación. Reflexionar en torno a los procesos de marcación y memorialización no apunta a pensar a la historia como un relato cerrado y certero ya que, a pesar del paso del tiempo, continúan debates abiertos, tensiones y diferentes formas de vincularse con lo ocurrido en las últimas décadas. La transmisión del pasado cercano en la escuela requiere comprender tal escenario y estar dispuestos a generar espacios para reencontrarse y dialogar con él (Dussel, 2002) con el foco puesto en promover experiencias (Larrosa, 2006a; 2006b) significativas para todos los sujetos involucrados.

Como ya adelantamos, en esta experiencia organizada a través de un ABP, las tecnologías cobran un rol central. No sólo son instrumentos para comunicar lo trabajado, sino que realmente se comportan como organizadores estructurantes de la construcción de saberes y la tarea docente. En este caso la experiencia alentó el desarrollo de prácticas multimodales, a través de lenguajes digitales, interactivos e híbridos que rompen con el espacio/tiempo del aula y la división disciplinar por materias.

### **Trabajar entre disciplinas sin desistir en el intento**

La educación secundaria apunta a formar una ciudadanía crítica y participativa. Los procesos de transmisión del pasado son una oportunidad para generar puentes entre generaciones, hacerse preguntas acerca de lo ocurrido e invitar a los y las estudiantes a ser protagonistas en las intervenciones e incluso narradores de la historia de la comunidad. Este es nuestro punto de partida.

El contexto actual y la multiplicidad de variables que inciden en el trabajo docente nos impulsan a reinventarnos constantemente, y desarrollar formas de enseñar que den cuenta tanto de las prescripciones curriculares como de las realidades en las que desarrollamos nuestra tarea y, por supuesto, de las diversidades que conviven en las aulas. Asimismo, se espera que las propuestas sean interdisciplinarias y se expandan más allá de la clase, a partir de prácticas de intervención en la comunidad.

Estas demandas encuentran respuestas en el trabajo por proyectos, una política curricular ya instalada desde hace varios años en la escuela secundaria. Sus principios han guiado el desarrollo de esta experiencia con el propósito de habilitar prácticas pedagógicas significativas y participativas para los y las estudiantes. Los ABP organizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir de preguntas significativas, problemas o desafíos que los estudiantes desarrollan a partir de investigaciones grupales colaborativas. Son prácticas inmersivas y externalizables. Tal como afirma Maggio (2018) generan “constructos que atraviesan las paredes del aula y se ubican fuera de ella, dotando de relevancia toda la tarea educativa. Se aprende a la vez que se generan intervenciones que impactan en la vida de la comunidad” (p. 12). En este proceso el conocimiento es situado, interdisciplinario, experiencial, en relación con la comuni-

dad y comunicable. De acuerdo a Perrenoud (2000) los proyectos conducen, además, a la adquisición de competencias que movilizan la experiencia desde el hacer. Los ABP se basan en el trabajo interdisciplinario. En la experiencia que compartimos, los cuatro espacios curriculares ya mencionados realizaron un esfuerzo por integrar contenidos alrededor de un mismo objeto y propósito. Ello requirió flexibilizar el currículum y los tiempos escolares. También repensar la evaluación, aunando criterios. Todos estos desafíos demandan de la tarea docente una continua predisposición de reflexión sobre su práctica y cambios en una gramática escolar que está fuertemente arraigada. Desde el campo de la Historia se abordaron contenidos vinculados con la memoria social, la historia reciente y el modo en que éstas se articulan en el territorio. Geografía aportó la problematización del espacio urbano desde un enfoque de la percepción y el comportamiento. El espacio de Literatura posibilitó el desarrollo de competencias de escritura y oralidad, a través de lenguajes multimodales mediados por TIC. Por su parte, desde Proyecto de Investigación el foco estuvo puesto en el abordaje de técnicas de investigación social con enfoque etnográfico.

Tal como explica Morin (2002) la escuela moderna se ha conformado a partir de conocimientos disciplinares fuertemente diferenciados. La promoción de un nuevo paradigma pedagógico basado en una epistemología de la complejidad, que se salga del enciclopedismo, implica al mismo tiempo un cambio en los y las docentes. Efectivamente, lejos de la clase frontal y de transmisión unidireccional del saber, los y las docentes adquieren en este tipo de experiencias un nuevo rol al diseñar proyectos para avanzar en la resolución de problemas reales. Asimismo, acompañan y orientan a los y las estudiantes en su proceso de aprendizaje, identificando sus ritmos, avances y obstáculos, lo que permite evaluar y retroalimentar el proceso.

No obstante, estos cambios muchas veces requieren de transformaciones profundas de la escuela secundaria. La organización de los tiempos escolares, la división disciplinar y el modo de contratación docente, imposibilita el trabajo colaborativo con colegas en sede, dado que los tiempos de reunión y de planificación para este tipo de proyectos no son contemplados en la grilla horaria.

### **Caminar los espacios**

El proyecto se organizó a partir de un recorrido por nueve lugares de memoria de la zona céntrica de la ciudad de Olavarría. El objetivo fue, más allá de conocer los diferentes espacios donde el pasado cercano se materializa en la ciudad, problematizar las construcciones de sentido sobre la historia reciente y las formas que toman estas memorias en el paisaje urbano. Además, se planificó una intervención activa de los y las jóvenes en la generación de conocimiento y la difusión de lo trabajado a través de distintos formatos.

El proceso involucró actividades presenciales en la escuela y otras en los espacios cercanos a la institución. Además, algunas cuestiones debieron ser gestionadas por los y las jóvenes de manera autónoma.

Para una mejor organización, se planificaron etapas de trabajo. En una instancia inicial se abordaron los con-

tenidos imprescindibles para comprender el marco en que se inserta el proyecto. Luego se llevó a cabo un primer recorrido por los diferentes espacios y marcas en el territorio, donde las docentes oficiaron como guías / orientadoras y presentaron los lugares al grupo de estudiantes. A lo largo de la caminata - que se extendió por aproximadamente dos horas - cada equipo de trabajo (formado previamente por las educadoras) registró con sus celulares las cuestiones más significativas. Algunas personas tomaron fotografías, otras apuntaron en libretas o marcaron los espacios en un plano que entregaron las profesoras. La idea de este registro se asoció con la necesidad de tener disponible el material para las etapas posteriores.

Una vez finalizado el itinerario, mediante un sorteo, se distribuyeron los lugares entre los grupos de jóvenes. A partir de allí, comenzó una segunda fase en la cual las tareas se enfocaron en el espacio específico designado. Cada equipo, entonces, comenzó un proceso de búsqueda y análisis de información con la orientación de las profesoras. Se realizaron entrevistas, indagaciones en la web, organización de los registros del recorrido con la finalidad de concretar la primera de las acciones programadas. La tarea final de esta etapa consistió en la intervención de un plano interactivo, en el cual se marcó los lugares que formaron parte del recorrido y se incluyeron imágenes y datos importantes para su identificación. Para llegar a concretar esta publicación colaborativa, se destinaron momentos de los diferentes espacios curriculares.

El tercer momento de la iniciativa articuló lo realizado en los dos primeros y priorizó la participación activa de los y las jóvenes en la comunicación de lo trabajado. Para finalizar el proyecto se organizó un nuevo recorrido, en el cual los y las estudiantes pusieron en común lo investigado. Se invitó a integrantes de la comunidad educativa, miembros de organizaciones locales y familias, entre otros actores a participar de la propuesta. El trabajo previo incluyó revisiones, búsqueda de nuevos materiales e información, ensayos y actividades de difusión. Asimismo, el grupo participó en una jornada de Historia organizada por un instituto de formación docente de la ciudad y presentó el proyecto ante el público presente. Este fue un momento clave en el proceso ya que desafió a los y las estudiantes a prepararse, organizar la forma de comunicar las ideas y actividades y mostrar a la comunidad lo realizado en la escuela durante el año.

Finalmente, tras un largo proceso de trabajo, se concretó el recorrido por los lugares de memoria. Cada grupo logró mostrar el resultado de la investigación realizada sobre la marca en el territorio y, a la vez, dio cuenta del compromiso que implicó tornar comunicable toda la información obtenida a partir de las entrevistas y la búsqueda de información en diversas fuentes. Parte del recorrido - del que participaron representantes de organizaciones sociales, ex detenidos, estudiantes de formación docente, educadores y familiares, entre otros - fue transmitido en vivo en las redes de la escuela. Para Maggio (2018), las intervenciones comunitarias como forma de expansión del aula permiten que “se aprenda a la vez que se generan intervenciones que impactan en la vida de la comunidad” (p. 16).

A lo largo de todo el proceso fueron fundamentales las posibilidades que brindaron las tecnologías. Desde el acceso a la información para el abordaje inicial, pasando por los registros, hasta la elaboración colectiva del mapa interactivo. En suma, el trabajo final se cristalizó en una hibridación de géneros y tramas narrativas, sólo posible de ser logrado a través de las TIC.

### Con las TIC de por medio

Frente a un diagnóstico generalizado en torno al “agotamiento de la forma escolar tradicional” (Dussel y Trujillo Reyes, 2018), en el escenario escolar actual se observan nuevas posibilidades que se originan a partir de la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula. Es necesario considerar, tal como lo plantean las autoras mencionadas, que las tecnologías o los medios no son “objetos externos que llegan a las aulas, sino que la escuela es ella misma un entorno socio-técnico poblado por artefactos que materializan formas particulares de registrar y organizar el conocimiento y la memoria humana” (p. 147).

Entendiendo las escuelas como mundos sociales específicos y como entornos sociotécnicos complejos (Dussel y Trujillo, 2018), el uso de nuevas tecnologías, tal como se presenta en este proyecto permitió realizar las siguientes actividades: registros textuales, fotográficos y audiovisuales; producción de textos narrativos y podcast con inclusión de testimonios; elaboración de planos interactivos; indagación de diversas fuentes de información; trabajo colaborativo en red; presentaciones digitales y comunicación de las actividades a través de redes sociales.

En el trabajo por fases descrito en el apartado anterior las TIC tuvieron roles específicos. Desde el registro textual en los celulares de los y las estudiantes, hasta el registro fotográfico y la elaboración de un mapa interactivo de los lugares de memoria de la ciudad. A partir de las fotografías tomadas sobre las distintas marcas de memoria, se intentó también realizar una presentación digital en 3d, pero la falta de acceso a las herramientas premium y el escaso expertise de las docentes en este tipo de programas no colaboraron con su realización final.

La realización de podcast requirió de realización de entrevistas para incorporar testimonios y la edición y grabación de audios. A fin de realizar estos productos, los y las estudiantes aprendieron y desarrollaron competencias comunicativas para el lenguaje radiofónico.

Durante el proceso, todo el material producido por los grupos fue subido a un drive compartido que permitió la retroalimentación de cada grupo y la realización de comentarios por parte de las docentes, una evaluación procesual y compartida. Un desafío para próximas propuestas sería desarrollar actividades de autoevaluación y de co-evaluación, alentando la metacognición. Ello aumentaría la autonomía y la autorregulación de los estudiantes, fomentando aún más la enseñanza participativa para que los y las jóvenes asuman un rol protagónico en la construcción de su propio aprendizaje. Utilizar alguna plataforma donde sea posible albergar las producciones y estimular aún más la retroalimentación, sería muy oportuno para una nueva edición del proyecto. Pensamos, por ejemplo, en algún entorno virtual que

disponga de foros u otros canales para propiciar un trabajo más colaborativo.

### (Re) encontrar el pasado

El abordaje de los pasados conflictivos en las instituciones de educación secundaria se plantea en las normativas y orientaciones curriculares como uno de los modos de fortalecer la democracia. Pero, tal como cuestiona Jelin (2013), no debemos dar por hecho que el transmitir información acerca de la dictadura o visitar un lugar que funcionó como centro clandestino de detención y tortura son prácticas que generan automáticamente conciencia acerca de la importancia de constituirnos en una ciudadanía crítica y comprometida con la vida en democracia. Entonces, cuando pensamos propuestas que abordan a las memorias - en este caso locales - es indispensable superar la idea de pensar a la transmisión como algo lineal y unidireccional con resultados inmediatos y concebirla como un proceso de diálogo y reflexión entre generaciones, y entre el pasado y el presente. Los lugares de memoria pueden funcionar como un puente para facilitar esas cuestiones. Se torna significativo en este punto analizar las dimensiones que atraviesan los procesos de marcación territorial. Jelin (2015) explica que las memorias funcionan como un impulso para las manifestaciones materiales y simbólicas que toman forma en el espacio público, y buscan interpretar y explicar el pasado. Para analizar estos procesos deben tenerse en cuenta dos dimensiones: su instalación y su intención pedagógica. Los espacios que son objeto de reconocimiento y conmemoración son impulsados por sujetos - los emprendedores - quienes “intentan inscribir ciertos sentidos a fechas o a lugares, físicos o simbólicos” (p. 7). La instalación, de este modo, tiene objetivos que le imprimen los promotores desde su génesis. Pero los sentidos no permanecen fijos, ya que están abiertos a transformaciones e interpretaciones constantes. Así, se torna importante pensar en la dimensión pedagógica de los lugares de memoria, asociada a “la significación que se quiere dar a la conmemoración para el resto de la gente y para las generaciones futuras” (Jelin, 2015, p. 7). Los sentidos que le otorgan los emprendedores a los espacios deben ser activados luego de la instalación, invitando a quienes transitan por los espacios a conocer las intenciones originales y a reflexionar e interpretar el pasado a partir de ellos.

En el marco del paradigma de los derechos humanos encontramos a la pedagogía de la memoria, que reúne enfoques que promueven la transmisión intergeneracional de experiencias violentas a partir de marcos de interpretación crítica, alejados de una concepción de la historia osificada y museística. De este modo, la transmisión debe ser comprendida, como sostiene Raggio (2017), a partir de movimientos de espiral, donde presente y pasado van y vuelven y, en ese intercambio, se gestan expectativas hacia el futuro. Dussel (2002) agrega que es necesario atender al modo en que los jóvenes se vinculan con la herencia y elaboran, a partir de distintas experiencias y el intercambio con diversos actores, narrativas que dan sentido a su encuentro con el pasado. Entendemos así a las marcas en el espacio urbano como territorios educativos, lo cual va de la mano con com-

prenderlos como espacios de resignificación y transformación (Raggio, 2021). La pedagogía de la memoria interpela a los y las docentes a generar experiencias que problematizan la historia reciente, analicen y contextualicen los diferentes relatos, incluyan las voces de los y las jóvenes y les otorguen un lugar protagónico en los procesos educativos.

### Pensar(nos) en la escuela

Trabajar en torno a un ABP abre múltiples posibilidades para innovar en la educación secundaria. Sin embargo, los desafíos del trabajo interdisciplinar en una gramática escolar que no ha sido concebida de ese modo desde su origen, resultan dificultosos por las múltiples variables ya expuestas. El trabajo docente compartido y la capitalización de la experiencia para seguir mejorando en futuras ediciones es un compromiso ya asumido por este equipo de profesoras.

El trabajo con las TIC como estructurantes en la construcción del conocimiento, particularmente en las Ciencias Sociales, también abre la invitación a una reflexión sobre su uso, que no debiera caer en un uso instrumental y que exige nuestra formación continua para conocerlas y luego introducirlas en el aula. Como ya se señaló, potenciar la coevaluación y autoevaluación desde una mirada interdisciplinar y a través de las tecnologías es un desafío aún no resuelto.

En suma, lo realizado es un punto de partida para seguir fortaleciendo un proyecto que aspira a consolidarse con el tiempo. Para ello nos planteamos como propósito fortalecer los siguientes aspectos: profundizar la coordinación del trabajo interdisciplinar y la formulación de tareas pedidas a los y las estudiantes; promover más actividades centradas en el proceso de trabajo; fortalecer las competencias vinculadas con la investigación y los medios digitales; que los estudiantes puedan innovar más en la producción de materiales multimodales a partir de la TIC; y por último generar más espacios de socialización para con la comunidad.

Para finalizar, entendemos que la experiencia transitada por los jóvenes, en todas sus fases (la investigación para conocer los lugares de memoria, la producción de productos comunicacionales, su preparación para comunicar el recorrido y su efectiva realización) ofreció a los y las estudiantes un nuevo modo de trabajo en la escuela secundaria, más vivencial, participativo y relevante para ellos y ellas. Como sostiene Larrosa (2006b):

el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (p. 475).

En esta propuesta, los y las estudiantes hicieron también suya la intención pedagógica de las docentes para habitar la memoria, dado que pudieron compartir los relatos con la comunidad.

El proyecto nos permite abrir las puertas de experiencias posibles, que desde una mirada micro, puedan disputarle al estado actual de la escuela secundaria otro modo posible de enseñar y aprender, que vale la pena transitar.

### Bibliografía y fuentes consultadas

- Dussel, I. (2002). *La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión*. Revista *Anclajes*, Instituto de Análisis Semiótico del Discurso de la Universidad de La Pampa, Vol. VI, No. 6, Parte II, diciembre 2002, pp. 267-293.
- Dussel I y Trujillo, B. (2018) “¿Nuevas formas de enseñar y aprender? *Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela*.” Perfiles Educativos, UNAM, México, 2018, Vol. 15, pp. 142-178.
- Jelin, E. (2015). *Memorias ¿para qué?* En *Revista Puentes*. Edición especial 15 años. Junio 2015.
- Jelin, E. (2013). Memoria y democracia. Una relación incierta. En *Revista de Ciencia Política*. Vol. 51, Nº 2, 2013 / pp. 127-142
- Jelin, E. (2003). Introducción: Las marcas territoriales como nexo entre pasado y presente. En Jelin, E. y Langland, V. *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid: Siglo XXI, pp. 1-18.
- Larrosa, J. (2006a). *Sobre la experiencia*. Revista *Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Larrosa, J. (2006b). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Conferencia inédita dictada en el Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina en noviembre de 2003*. Estudios filosóficos, ISSN 0210-6086, Vol. 55, Nº 160, 2006, págs. 467-480.
- Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006).
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Editorial Paidós. ISBN: 978-950129665-5.
- Morin, E. (2002) “Cap. 1: Los desafíos” y “Cap. 2: La cabeza bien puesta”. En *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2002.
- Perrenoud P (2000) Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿Cómo? Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra
- Raggio, S. (2021) *La relación pasado-presente en las propuestas educativas de los “sitios de memoria”*. Material del curso *Desafíos de transmisión: propuesta educativa y artística*. Diploma de Extensión Universitaria de Diseño institucional y gestión de sitios de memoria.
- Raggio, S. (2017) “Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con Otros. *El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela*”. Aletheia, volumen 7, número 14, abril 2017

**Abstract:** In analyzing the processes related to State Terrorism, sites of memory become fundamental. We present an interdisciplinary project carried out at a secondary school located in Olavarría, Buenos Aires Province. The starting point of the project is a tour of the city's territorial landmarks associated with the last dictatorship. The itinerary unfolds proposals that link the content with different languages in order to create products that could be shared with the community. The incorporation of Information and Communication Technologies (ICT) to the approach significantly enhances the experience and makes the students active narrators of the local memory.

**Keyword:** secondary education -sites of memory- pedagogy of memory - participation - meaningful practices - young people-project work - technologies

**Resumo:** Na análise dos processos ligados ao Terrorismo de Estado, os lugares de memória são espaços-chave. Apresentamos uma proposta interdisciplinar levada a cabo numa escola secundária de Olavarría, na província de Buenos Aires. O ponto de partida do projeto é um percurso por marcos territoriais da cidade relacionados com a última ditadura. O itinerário desdobra-se em propostas que articulam os conteúdos com diferentes linguagens para gerar produtos que podem ser partilhados com a comunidade. A inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na abordagem enriquece significativamente a experiência e posiciona os alunos como narradores ativos da memória local.

**Palavras-chave:** ensino secundário - lugares de memória - pedagogia da memória - participação - práticas significativas - jovens - trabalhos por projetos - tecnologias

(\*) **Glok Galli, Mariángeles.** Licenciada en Comunicación Social; Profesora en Ciencia Política. Especializaciones docentes en Educación y Tic y en Educación y Derechos Humanos. Maestranda en Antropología Social. Investigadora en el NACT IFIPRAC-ED (FACSO-UNICEN). Docente en instituciones de educación secundaria y superior (terciario y universitario). **Hoffmann, Laura.** Maestranda en Cs. Sociales con Orientación en Educación y diplomada Superior en Infancias, Pedagogía y Educación por FLACSO. Licenciada y Profesora en Comunicación Social por la Facultad de Cs. Sociales de la UNICEN. Directora del Observatorio de la Niñez y Adolescencia de la misma institución. Se desempeña como auxiliar diplomada ordinaria en la materia Análisis del Discurso de la Lic. en Comunicación Social y como jefa de trabajos prácticos en Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Comunicación Social (FACSO – UNICEN. Profesora en el nivel secundario en la materia Proyecto de Investigación y Sociedad y Estado.

## Repensando el aula en educación superior: la creatividad como clave para potenciar el futuro profesional

Fecha de recepción: junio 2025

Fecha de aceptación: agosto 2025

Versión final: octubre 2025

Jullier, Patricia Carolina<sup>(\*)</sup>

**Resumen:** Incentivar la creatividad de los estudiantes parece no ser una prioridad en la agenda educativa. Sin embargo, el desarrollo de la creatividad resulta de gran relevancia por los múltiples beneficios que encierra a nivel profesional, social y personal. El siguiente artículo nos invita a reflexionar y repensar los métodos de enseñanza a partir de enfoques que apuntan a ser más creativos, fomentando así esta habilidad esencial para la resolución de problemas y la innovación. ¿Por qué es importante fomentar la creatividad? ¿Qué sucede en las aulas que forman profesionales? ¿Qué podemos hacer en las aulas? Son interrogantes que nos ocupan seguidamente.

**Palabras clave:** creatividad – didáctica – enseñanza – aprendizaje –innovación educativa - rol docente – rol institucional

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 105]

### Introducción

El interés por abordar el tema surge de mi propia experiencia, cuando en contacto con los estudiantes de profesorado al proponer actividades en donde la creatividad debe considerarse y entrelazarse con los aportes teóricos propios de una asignatura se genera cierta incomodidad dando lugar a preguntas y comentarios tales como: ¿por qué evalúa la creatividad?, ¿no se puede exponer, como siempre, con un powerpoint?, entiendo que la creatividad sea importante en un profesorado de inicial o para maestras jardineras para hacer materiales para los nenes, pero nosotros vamos a dar clases en el

secundario, a mí nunca me pidieron que piense creativamente, no sé qué hacer...

¿Qué se desprende de los comentarios y de los interrogantes planteados por los estudiantes, futuros profesionales? Que no tuvieron suficiente estímulo de la creatividad en su recorrido académico, que les inquieta la novedad de incorporar la creatividad en sus evaluaciones, que se sienten cómodos y seguros al hacer lo mismo de siempre, que asocian creatividad con el contacto del docente con el niño y la elaboración de recursos didácticos pero no lo asocian con la educación de adolescentes o adultos en sus aulas.