

Un modelo para el análisis de propuestas didácticas en el marco del programa “Escuelas con Memoria”¹

Paul Zalduendo Etayo

Resumen

A finales de 2025, el programa “Escuelas con Memoria”, una iniciativa del Gobierno de Navarra enmarcada dentro de sus políticas públicas de memoria, cumplirá una década desde su puesta en marcha en 2016. Durante estos años de actividad, numerosos centros educativos de Navarra han participado activamente en el programa, involucrando a su alumnado en la creación y ejecución de propuestas didácticas sobre memoria en las aulas. Este estudio tiene como objetivo contribuir al análisis y la evaluación de estas propuestas didácticas, con el fin de promover una evaluación continua que permita consolidar el programa y asegurar el cumplimiento de su misión de formar una ciudadanía crítica. Para ello, se ha diseñado y validado un modelo de análisis específico, que sirve como herramienta para la evaluación de las propuestas educativas desde la didáctica crítica de la memoria.

Palabras clave: historia con memoria; didáctica crítica; escuelas con memoria; modelo de análisis; situaciones de aprendizaje.

Abstract

At the end of 2025, the “Escuelas con Memoria” programme, an initiative of the Government of Navarre as part of its public policies on memory, reaches its tenth anniversary since its implementation. During these years of activity, numerous schools in Navarre have actively participated in the programme, involving their students in the creation and execution of didactic proposals on memory. The aim of this study is to contribute to the analysis and evaluation of these didactic proposals, in order to promote a continuous evaluation that will allow the programme to be consolidated and ensure that it fulfils its mission of educating critical citizenship. To this end, a specific model of analysis has been constructed and tested as a tool for the evaluation of the educational proposals from the critical didactics of memory.

Key words: history with memory; critical didactics; schools with memory; analysis model; learning situations.

¹ Este modelo de ha elaborado en el marco del Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria (MUPES) de la Universidad Pública de Navarra (UPNA).

Introducción

En las últimas décadas, las sociedades democráticas, especialmente en Europa, han mostrado un creciente interés en la recuperación y conservación de la memoria de los acontecimientos traumáticos y figuras invisibilizadas de su pasado. Parece existir un creciente consenso de que el derecho de las sociedades a mirar hacia el futuro y superar los conflictos del pasado no puede basarse en un olvido acrítico ni en un trato injusto hacia las víctimas. Con este objetivo, en las últimas décadas se ha aprobado numerosa legislación que formaliza estos “deberes de la memoria”² en un “derecho a la memoria”³ que pretende garantizar a toda la sociedad el reconocimiento y la preservación activa de su pasado.

No obstante, el resurgimiento de ideologías autoritarias en países con una larga tradición en políticas de memoria, que niegan y relativizan acontecimientos traumáticos que devastaron Europa en el siglo XX, evidencia la necesidad de revisar y adaptar estas políticas a los nuevos desafíos actuales. La globalización digital y la rápida difusión de desinformación a través de las redes sociales han facilitado el auge del negacionismo, el revisionismo histórico y la polarización social, convirtiéndose en amenazas significativas para la convivencia democrática. En este contexto, parece oportuno formular herramientas que permitan evaluar las políticas de memoria implementadas, especialmente en el ámbito educativo, esencial para la formación de una ciudadanía crítica, reflexiva y comprometida en la defensa de los valores democráticos.

En el marco de estas políticas de memoria, desde 2016 se ha puesto en marcha en Navarra el programa “Escuelas con Memoria”, cuyo fin es fomentar, a través de la didáctica crítica, una enseñanza de las ciencias sociales que no solo se limite a transmitir conocimientos cerrados del pasado, sino que también promueva una reflexión ética sobre los acontecimientos que nos “afectan”. Este trabajo pretende contribuir a la evaluación de políticas públicas de memoria a través de la construcción de una herramienta que permita examinar las propuestas didácticas elaboradas en el marco del programa desde la perspectiva de la didáctica crítica de la memoria.

² Theodor ADORNO. *Educación para la emancipación* (G. Kadekbach, ed. y J. Muñoz, trad.), Madrid, Morata ed., 1998, p.89. (Obra original publicada en 1921)

³ Ricard VINYES. *Crítica de la razón Compasiva. Reconstrucción, transmisión y poder en la memoria del pasado*, Barcelona, Icaria ed., 2023.

Historia con Memoria y didáctica crítica

La divergente relación entre Historia y memoria, que se consolidó durante el siglo XIX y gran parte del XX impulsada por la desconfianza hacia el fenómeno mnémico de gran parte de las principales corrientes historiográficas modernas, ha influido en la práctica histórica de doble manera: en su rol de disciplina científica y como asignatura escolar. El desarrollo de la enseñanza de la historia en la educación escolar refleja un paralelismo con la evolución historiográfica: mientras que en el siglo XIX la historia se consolida como una ciencia positiva, alejándose de la memoria, la creación de los primeros sistemas nacionales de educación, instaurados a la luz de estas mismas ideas ilustradas de la modernidad, profundiza esta separación, relegando a la memoria a un papel irrelevante en las prácticas pedagógicas tradicionales. Esta marginación se extendió desde los inicios de la modernidad hasta bien entrado el siglo XX. Sin embargo, los eventos traumáticos e irreparables del pasado siglo provocaron una reconceptualización de la memoria, generando un "giro memorial" con profundas implicaciones para la historiografía y la educación histórica. Estas transformaciones no solo abren nuevas posibilidades curriculares, sino que también demandan una revisión de enfoques pedagógicos y metodológicos, adaptándolos a un contexto en el que el conocimiento del pasado y del presente ya no puede considerarse cerrado, estático y universal.

En este marco de renovación pedagógica, la teoría crítica de las ciencias, especialmente a través de la didáctica crítica, ofrece una base sólida para incorporar la memoria como herramienta de estudio sobre el pasado en la enseñanza. Bajo el enfoque de una nueva razón anamnética, que sitúa la mirada ética sobre el pasado en el centro de la reflexión, la memoria se presenta como un recurso epistémico y metodológico esencial, capaz de asumir la responsabilidad de recordar y reflexionar sobre los acontecimientos traumáticos. Theodor W. Adorno⁴ lo expresa claramente: “el nuevo imperativo categórico de que Auschwitz no se repita se convierte en una guía para educar contra la barbarie, lo que conduce a cultivar y propugnar unos determinados deberes de la memoria”. Una obligación de recordar y no separar la verdad del sufrimiento humano, que rompe con la racionalidad científicista y tecnocrática que sitúa la objetividad y la neutralidad valorativa en el núcleo del discurso de la modernidad⁵.

⁴ Theodor ADORNO. *Educación para la emancipación.*, p. 89.

⁵ Raimundo CUESTA. “Historia con memoria y didáctica crítica”, *Con-Ciencia Social*, 15 (2011), pp. 15-30, esp. pp. 21-22.

Dicho esto, tanto los "deberes de la memoria" que plantea Adorno (1998) como el "derecho a la memoria" que posteriormente defenderá Vinyes⁶ (2023) no solo constituyen un imperativo moral, sino también una exigencia pedagógica. Este nuevo enfoque ético demanda replantear la manera en que se enseña y se aprende historia en las aulas, promoviendo una didáctica de la memoria que no solo informe, sino que también transforme. Los contenidos curriculares necesitan ser concebidos no como simples relatos de hechos, sino como herramientas que permitan a los estudiantes desarrollar una conciencia crítica, capaz de identificar los mecanismos de exclusión e injusticia presentes tanto en el pasado como en el presente. Una didáctica crítica, en definitiva, fundamentada en cinco principios de procedimiento esenciales: “problematizar el presente”, “pensar históricamente”, “educar el deseo”, “aprender dialogando” e “impugnar los códigos pedagógicos y profesionales”⁷.

--

Dimensiones críticas de la memoria

Para proponer una educación crítica basada en la memoria, o bien una enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica, es fundamental analizar, evitando enfoques idealistas, las dimensiones concretas de la memoria que pueden desplegar su potencial pedagógico. En este sentido, Cuesta⁸ identifica cinco dimensiones clave con relevancia formativa en la enseñanza: (1) la dimensión individual, (2) social, (3) histórica, (4) conflictiva y (5) selectiva de la memoria.

La primera aproximación aborda la memoria desde su dimensión individual. Esta visión, con frecuencia, asocia la memoria exclusivamente con un proceso interno e idealista y, por tanto, inaprehensible, caracterizado por la capacidad individual de recordar, almacenar y gestionar recuerdos. Sin embargo, desestimados los argumentos de quienes siguen rechazando la idea de una memoria colectiva fruto de la interrelación entre la subjetividad de los sujetos y su contexto social, lo valioso de esta perspectiva es “su fuerte componente pedagógico, ya que la memoria individual es el punto de arranque de toda

⁶ Vinyes (2023) cuestiona el modelo memorial centrado en el “deber” de recordar y la figura de la víctima y sostiene que la memoria es, sobre todo, un “derecho” de la ciudadanía democrática.

⁷ Francisco F. GARCÍA-PÉREZ. Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica, *Con-Ciencia Social*, 5 (2022) (2ª época), pp.35-94, esp. pp. 48-58.

⁸ Raimundo CUESTA, *Historia con memoria...*, pp.24-29.

experiencia de educación crítica”⁹. La memoria individual, producto de la experiencia de un mundo donde las relaciones de hegemonía y desigualdad se manifiestan incluso en el aula, puede convertirse en el origen de la crítica que el sujeto articula como punto de fuga para redimirse de una experiencia individual adversa. Por tanto, es tarea de una pedagogía crítica generar situaciones de aprendizaje que permitan al alumnado narrar sus experiencias, identificar las relaciones de poder presentes y construir contra-narrativas emancipadoras. Además, fomentar la interacción entre el alumnado para confrontar relatos personales y trabajar con testimonios e historias de vida de otros facilita una "pedagogía de la representación", que invita a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre sus propias memorias y las de los demás. De esta manera, la memoria individual se convierte en un punto de partida para cuestionar la aparente naturalidad de los recuerdos interiorizados, ayudando a los individuos comprender la construcción social e ideológica de sus memorias¹⁰.

Otra dimensión de la memoria, fundamental para el desarrollo de una educación crítica, surge de la aportación de Maurice Halbwachs al identificar la dimensión social de la memoria. Esta perspectiva se aleja radicalmente del enfoque individualista e idealista que históricamente ha vinculado la memoria a una actividad reminiscente de ideas innatas, como propone la tradición platónica, y amplía los horizontes filosóficos, políticos y educativos de la memoria. Este cambio redefine la memoria como una construcción social que emerge de la interacción, en lugar de ser un proceso predeterminado, lo que abre nuevas posibilidades educativas. Esta redefinición permite entender la memoria como un mosaico de fragmentos de la vida social, relacionados con experiencias de clase, género, etnia y otras prácticas socialmente determinadas. Bajo esta perspectiva, el uso crítico de la memoria se enriquece al permitir analizar cómo los recuerdos individuales se relacionan con las estructuras sociales, ofreciendo un marco para comprender la complejidad con la que las instituciones y las acciones humanas se objetivan en un contexto social. Y así, se potencia una didáctica que reconoce la memoria no solo como un acto individual, sino como un proceso colectivo que refleja y cuestiona las dinámicas sociales y políticas vigentes¹¹.

⁹ *Ibid.*, p.25.

¹⁰ *Ibid.*, p.25.

¹¹ *Ibid.*, p.26.

De manera complementaria, otra faceta la memoria nos remite a su dimensión histórica, es decir, su naturaleza continua, cambiante y en constante reinterpretación. La memoria, tanto individual como colectiva, no es un texto fijo o definitivo, sino una construcción dinámica que permite “no solo estudiar el pasado como tal, como un depósito inerte y como un tiempo continuo y vacío, sino comprender las formas en que ese pasado ha sido traído hasta nosotros por diversas generaciones, clases sociales, componentes de género, cultura, etc.”¹². Esta concepción exige problematizar el presente y reconocer que el pasado no es un objeto fijo que se captura de manera pasiva, sino una construcción activa que realizamos cada vez que lo evocamos. De este modo, la memoria adquiere una nueva dimensión crítica, al invitarnos a analizar cómo los valores dominantes de la actualidad tienen sus raíces en la genealogía del recuerdo social. En el ámbito educativo, esto se traduce en un deber de memoria, especialmente al abordar momentos traumáticos o decisivos en la historia de un país, como la guerra civil, el franquismo y la transición en España. Acontecimientos que no solo constituyen hitos significativos en la historia, sino que también dejan un impacto duradero en la memoria social, actuando como puntos de referencia fundamentales para comprender las estructuras sociales, los valores y las narrativas que prevalecen en la sociedad.

Asimismo, la dimensión conflictiva de la memoria también ofrece un considerable potencial crítico. Como señala Walter Benjamin¹³, el pasado no es unívoco, sino que está inmerso en un campo de fuerzas donde interactúan pasado, presente y futuro: “Articular históricamente el pasado no significa conocerlo 'tal y como verdaderamente ha sido'. Significa apoderarse de un recuerdo tal como éste relampaguea en un momento de peligro”. De este modo, la memoria se presenta como un espacio de tensiones contrapuestas, en el que las aspiraciones de futuro influyen en la forma en que interpretamos el presente y observamos el pasado. Partiendo de esta premisa, la didáctica crítica rechaza la idea de una memoria consensuada, ya que el objetivo educativo de la historia no debe ser alcanzar un acuerdo mediante un diálogo basado en la “razón comunicativa”, como propone Habermas (1981)¹⁴, sino más bien reconocer y sostener la

¹² *Ibid.*, p.27.

¹³ Walter BENJAMIN. *Tesis sobre la Historia y otros fragmentos* (B. Echeverría, ed. y trad.), Ítaca-Universidad Autónoma de Ciudad de México (2008), Tesis VI. (Obra original publicada en 1946)

¹⁴ En su obra *Teoría de la Acción Comunicativa* (1982), Habermas sostiene que el objetivo de cualquier discurso, incluida la enseñanza de la historia, debe ser la construcción de un consenso basado en la "fuerza del mejor argumento" y no en la imposición. En contraposición al principio

imposibilidad de una plena concertación de la memoria. La memoria consensuada, a menudo ejemplificada por modelos de memoria promovidos por los estados para legitimar su pasado, puede convertirse en una forma reaccionaria de olvido encubierto¹⁵. En el ámbito educativo, el valor crítico de esta dimensión conflictiva de la memoria reside en la exploración y comprensión de la diversidad de interpretaciones y representaciones del pasado. La memoria, entendida como conflicto, se convierte en un recurso pedagógico esencial para una didáctica crítica, al desafiar la búsqueda de una "buena memoria" uniforme y fomentar el análisis de divergencias y tensiones históricas. Este enfoque permite promover prácticas democráticas que trasciendan la lógica funcional de la democracia de mercado, alentando la confrontación de ideas y la crítica del pasado, presente y futuro, de modo que las instituciones educativas y su alumnado puedan participar activamente en el reto de diseñar una economía política de la memoria.

Por último, la quinta dimensión crítica de la memoria radica en su carácter selectivo. Esta dimensión selectiva nos lleva a considerar que recordar implica siempre olvidar, dado que la memoria funciona bajo una economía del recuerdo y del olvido. Este proceso de selección, tanto a nivel individual como social, es inevitable y necesario, tal como advierte Nietzsche en *De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida* (1874)¹⁶. La memoria, por su propia naturaleza, implica elegir qué recordar, lo cual presenta un desafío particular en la educación, ya que “reducir un pasado vasto y complejo a uno relevante y manejable desde un punto de vista educativo no es tarea sencilla”¹⁷. Frente a esta disyuntiva, la didáctica crítica se propone cuestionar las narrativas hegemónicas de la historiografía oficial, dando visibilidad a voces y memorias subalternas mediante metodologías participativas de la historia oral, la revisión crítica de documentos históricos o la interpretación de testimonios que reflejan la experiencia de colectivos invisibilizados en la historia. Bajo esta perspectiva, la memoria no se concibe como un simple fetiche del pasado, sino como un instrumento esencial para promover la

de “aprender dialogando” de la didáctica crítica, Habermas concibe el diálogo como paso intermedio para resolver conflictos y alcanzar acuerdos en contextos educativos y sociales.

¹⁵ Raimundo CUESTA. *Historia con memoria...*, p.27.

¹⁶ Friedrich NIETZSCHE. *De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida. Consideraciones intempestivas II. Obras Completas*. Madrid, Aguilar (1932), pp.71-153. (Obra original publicada en 1874)

¹⁷ Raimundo CUESTA, *Historia con memoria...*, p.28.

comprensión y la acción en el presente. Es en este sentido que la memoria adquiere un potencial emancipador, capaz de “encender en el pasado la chispa de la esperanza”¹⁸.

En definitiva, la historia con memoria, en todas sus dimensiones; individual, social, histórica, conflictiva y selectiva; se configura como un espacio pedagógico que promueve en el alumnado el desarrollo de una conciencia crítica. La incorporación de la memoria en la enseñanza de la historia no solo desafía los enfoques tradicionales que perpetúan una visión única y lineal del pasado, sino que también enriquece el proceso educativo al crear espacios para el debate, la reflexión y la reinterpretación constante. Con su capacidad de conectar experiencias individuales con procesos sociales más amplios, la memoria brinda a los estudiantes la oportunidad de participar activamente en la construcción del conocimiento histórico, reconociendo las múltiples mediaciones que moldean nuestra comprensión del pasado. Y la didáctica crítica, reconociendo las memorias subalternas y desafiando las narrativas oficiales, promueve una educación que trasciende la simple transmisión de conocimientos, convirtiéndose en un proceso que transforma, alienta a los estudiantes a reflexionar históricamente, cuestionar el presente y, especialmente, a concebir un futuro más justo. De esta manera, la historia con memoria no solo se presenta como un campo de estudio, sino como una herramienta esencial para la emancipación y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

--

Escuelas con memoria

El programa "Escuelas con Memoria", desarrollado por el Instituto Navarro de la Memoria (INM) y adscrito al Gobierno de Navarra, surge en 2016 como una iniciativa transversal cuyo propósito es conectar el ámbito educativo con las políticas de memoria que desarrolla el Ejecutivo Foral. A través de la didáctica crítica y el abordaje de problemas socialmente relevantes, el programa busca fomentar una enseñanza de las ciencias sociales que no se limite a observar acríticamente nuestro pasado, sino que también promueva una reflexión ética sobre las discriminaciones y vulneraciones de derechos humanos que protagonizan numerosos acontecimientos de nuestra historia¹⁹.

¹⁸ Walter BENJAMIN, *Tesis sobre la Historia...*, Tesis IX.

¹⁹ Instituto Navarro de la Memoria (INM) (2023). Programa Escuelas con Memoria. Curso 2023-2024 [Dossier]. Gobierno de Navarra- Departamento de Memoria y Convivencia, Acción Exterior y Euskera.

Desde su inicio, decenas de centros educativos y miles de estudiantes de diversas etapas escolares e itinerarios formativos han participado en el programa, desarrollando proyectos propios sobre memoria y colaborando en actividades organizadas por el Instituto Navarro de la Memoria (INM). Esta línea de trabajo del INM se ve reforzada en 2018 con la aprobación de la Ley Foral 29/2018 de Lugares de la Memoria Histórica de Navarra que atribuye explícitamente al Departamento de Relaciones Ciudadanas e Institucionales la responsabilidad de promover e impulsar el programa²⁰.

El programa se estructura en torno a cuatro ejes de acción: (1) la formación del profesorado, (2) el desarrollo de actividades educativas que permiten al alumnado el encuentro con lugares y personas vinculados a la memoria, (3) la firma de acuerdos de colaboración con centros escolares en el marco de la Red Escuelas con Memoria para impulsar proyectos de investigación e innovación educativa, de formación o de divulgación del pensamiento científico en torno a la memoria, (4) y la organización de un Congreso bianual de Historia con Memoria en la Educación²¹. La naturaleza de “Escuelas con Memoria” es propositiva, es decir, responde a las demandas de los centros y el personal docente que, de manera voluntaria, se adhiere al programa. En lo que respecta a su labor de impulsar iniciativas didácticas innovadoras sobre memoria en las aulas, el programa pone a disposición de los docentes formación especializada, a través de del Plan Anual de Formación y los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) gestionados por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, diversos recursos educativos²², y asesoramiento de personal del INM para el diseño de las propuestas didácticas.

--

Modelo de análisis

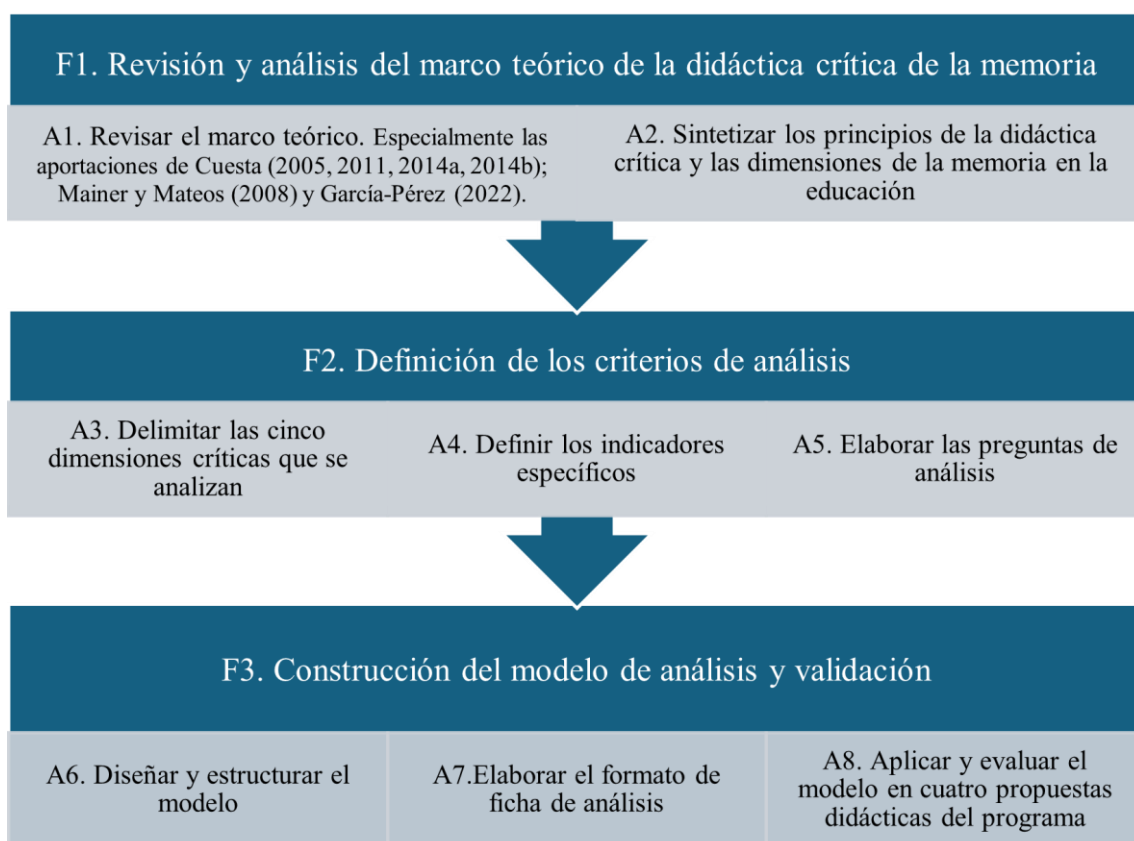
Con el objetivo de desarrollar una herramienta de análisis que facilite la evaluación de las propuestas didácticas elaboradas e implementadas en el marco del programa “Escuelas con Memoria” desde la perspectiva de la didáctica crítica, metodológicamente se realizan ocho acciones de investigación (A) en un proceso estructurado en tres fases (F) descrito a continuación en la *TABLA 1*:

²⁰ Navarra, Parlamento. (2018). Ley Foral 29/2018, de 26 de diciembre, de Lugares de Memoria Histórica de Navarra. Boletín Oficial de Navarra. BON N.º 250 - 31/12/2018.

²¹ Instituto Navarro de la Memoria (INM). *Programa Escuelas...*, p.5

²² Blog de recursos del programa. [Memoria Histórica y Educación – Sitio sobre Memoria Histórica en educación \(navarra.es\)](http://Memoria Histórica y Educación – Sitio sobre Memoria Histórica en educación (navarra.es))

Tabla 1. Proceso para el diseño del modelo de análisis



Resultado de este proceso se ha desarrollado la siguiente ficha/modelo (TABLA 2) para el análisis de las propuestas didácticas desde una perspectiva de la didáctica crítica de la memoria. Se ha optado por estructurar el modelo a partir de las aportaciones de Cuesta²³ sobre las cinco dimensiones críticas de la memoria en la educación (D). Siguiendo esta estructura, se han construido diez indicadores (dos por dimensión) y se han elaborado veintiuna preguntas de análisis (al menos dos por indicador) para facilitar la identificación de las dimensiones críticas de la memoria que se activan en cada propuesta didáctica por parte por parte del personal investigador durante la revisión documental (P).

Asimismo, cabe señalar que la decisión de incluir una doble pregunta de análisis asociada a cada indicador reside en la enorme heterogeneidad de propuestas didácticas implementadas en el marco del programa. Se ha comprobado que esta doble pregunta mejora la operatividad del modelo, permitiendo una evaluación más efectiva y ajustada a la diversidad de enfoques presentes en las propuestas analizadas.

²³ Raimundo CUESTA. “Historia con memoria y didáctica crítica”, *Con-Ciencia Social*, 15 (2011), pp. 15-30, esp. pp. 21-22

Tabla 2. Modelo de análisis

MODELO DE ANÁLISIS	
D1. Dimensión individual de la memoria.	
<p>Indicador 1.1 La propuesta didáctica permite que los estudiantes cuestionen críticamente sus propios recuerdos y reflexionen sobre cómo sus experiencias personales influyen en su percepción del pasado.</p>	<p>○ P.1 ¿Las actividades desarrolladas en la propuesta didáctica invitan al alumnado a la identificación y/o exposición narrativa o dialogada de sus memorias personales?</p>
	<p>○ P.2. ¿La propuesta didáctica incluye ejercicios que promueven a los estudiantes la reinterpretación crítica de sus recuerdos en el contexto de una comprensión histórica más amplia?</p>
<p>Indicador 1.2 La propuesta didáctica incluye actividades que permiten a los estudiantes vincular su historia personal o familiar con los eventos históricos estudiados?</p>	<p>○ P.3. ¿La propuesta didáctica incluye actividades que invitan al alumnado a hacer un ejercicio de registro de fuentes orales familiares o del entorno social sobre algún acontecimiento del pasado?</p>
	<p>○ P.4 ¿Las actividades están diseñadas de manera que permiten a los estudiantes vincular su historia personal o familiar con la historia que estudian?</p>
D2. Dimensión social/colectiva de la memoria	
<p>Indicador 2.1 La propuesta didáctica concibe la memoria no solo como una práctica interna e individual sino como un fenómeno social que emerge de la interacción.</p>	<p>○ P.5 ¿La propuesta didáctica concibe la memoria como una práctica con una dimensión colectiva de la que somos parte?</p>
	<p>○ P.6 ¿Subyace en la propuesta didáctica la premisa de que las interpretaciones del pasado están condicionadas por los contextos sociales y culturales de cada época y no son neutrales?</p>
<p>Indicador 2.2 La propuesta didáctica incorpora actividades entre cuyos objetivos está que los estudiantes identifiquen y analicen los marcos sociales existentes que median en la</p>	<p>○ P.7 ¿Las actividades desarrolladas permiten a los estudiantes identificar explícitamente marcos sociales como la clase, el género, la nacionalidad, la lengua etc. que influyen en la interpretación de acontecimientos históricos?</p>

interpretación de un acontecimiento histórico del pasado.	<ul style="list-style-type: none"> ○ P.8 ¿Se promueve una reflexión crítica sobre qué marcos sociales median la visión hegemónica del pasado en la actualidad?
D3. Dimensión histórica de la memoria.	
<p>Indicador 3.1 La propuesta didáctica aborda el estudio del pasado como un objeto reconstruido desde la actualidad a través de la problematización de la Historia presente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ P.9 ¿La propuesta didáctica se fundamenta en la problematización de algún aspecto del presente, impulsando una reflexión crítica sobre las realidades actuales y sus implicaciones?
	<ul style="list-style-type: none"> ○ P.10 ¿Las actividades proponen al alumnado una exploración genealógica desde el presente hacia el pasado con el fin de comprender las problemáticas actuales?
	<ul style="list-style-type: none"> ○ P.11 ¿Las actividades proponen una problematización del estudio mediante la reflexión sobre qué valores hegemónicos en la actualidad median en nuestra mirada sobre el pasado?
<p>Indicador 3.2 La propuesta didáctica examina cómo la memoria y, por ende, el conocimiento sobre el pasado que heredamos es fruto de valores sociales, políticos y culturales que lo han reconstruido y reinterpretado a lo largo del tiempo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ P.12 ¿La propuesta didáctica promueve la comprensión de la memoria como un proceso dinámico que cambia en respuesta a factores sociales, políticos y culturales?
	<ul style="list-style-type: none"> ○ P.13 ¿Se invita al alumnado a hacer un análisis crítico de fuentes explorando los sesgos que acumulan fruto del contexto histórico y social en el que fueron formuladas?
D4. Dimensión conflictiva de la memoria	
<p>Indicador 4.1 La propuesta didáctica explora en sus actividades la naturaleza conflictiva de las memorias y promueve la reflexión sobre las tensiones y conflictos entre diferentes memorias, especialmente en relación con eventos históricos traumáticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ P.14 ¿La propuesta didáctica reconoce la naturaleza conflictiva de la memoria rechazando la búsqueda de una “buena memoria” consensuada y uniformizadora?
	<ul style="list-style-type: none"> ○ P.15 ¿Se promueve en los textos la comprensión de cómo esta naturaleza crítica y conflictiva de la memoria ha provocado que algunas de estas memorias, sobre todo relacionadas con eventos traumáticos, han sido invisibilizadas y silenciadas?
<p>Indicador 4.2 La propuesta didáctica pone en valor la memoria como un</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ P.16 ¿Se promueve la reflexión sobre cómo la memoria puede ser utilizada para reparar

<p>elemento clave para la reparación, la justicias y la construcción de una convivencia democrática basada en el respeto y los derechos humanos.</p>	<p>a las víctimas, visibilizar sujetos históricos invisibilizados y fortalecer la democracia y los derechos humanos?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ P.17 ¿La propuesta didáctica permite al alumnado obtener información sobre las políticas de memoria emprendidas en el contextos español y europeo en las últimas décadas para recoger las memorias de los acontecimientos traumáticos del pasado siglo XX?
<p>D5. Dimensión selectiva de la memoria</p>	
<p>Indicador 5.1 La propuesta didáctica incluye actividades que cuestionan la legitimidad de las narrativas históricas oficiales, así como incorporan diversidad de perspectivas y voces para la reconstrucción del pasado, especialmente de sujetos históricos marginados o subrepresentados en la historia oficial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ P.18 ¿La propuesta didáctica incluye actividades que cuestionen las narrativas históricas oficiales a través de al análisis crítico de las mismas?
	<ul style="list-style-type: none"> ○ P.19 ¿Se utiliza diversidad de fuentes, especialmente de sujetos históricos invisibilizados como mujeres, clases populares y colectivos minorizados en el proceso de indagación histórica de los estudiantes?
<p>Indicador 5.2 La propuesta didáctica promueve un sentido de responsabilidad y empatía histórica en los estudiantes hacia la memoria histórica y los anima a participar activamente en su preservación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ P.20 ¿Las actividades están diseñadas para fomentar un sentido de responsabilidad hacia la preservación de la memoria histórica?
	<ul style="list-style-type: none"> ○ P.21 ¿La propuesta didáctica invita a el alumnado a conocer, de forma presencial o virtual, lugares de memoria como memoriales, monumentos, fosas, museos u obras artísticas, explorando el significado y la memoria que estos lugares preservan?

--

Notas finales

El valor del modelo no radica tanto en determinar si las propuestas didácticas se ajustan a la didáctica crítica de la memoria, sino en su capacidad para analizar de manera cualitativa qué dimensiones críticas de la memoria se activan en cada secuencia educativa. Estos resultados pueden ser útiles a la hora de identificar el grado de éxito del programa en la promoción de propuestas educativas enmarcadas en la didáctica crítica de la memoria que trabajen el fenómeno mnémico de manera integral, así como observar las fortalezas y debilidades del personal docente involucrado que posibiliten poner en marcha estrategias dirigidas a la formación específica del profesorado.

El modelo ha sido testeado y validado mediante el análisis de cuatro propuestas didácticas del programa. Su selección se realizó en base a criterios de heterogeneidad. Durante el proceso se han realizado pequeñas modificaciones en las preguntas de análisis. Se prevé que, conforme se aplique el análisis a un mayor número de propuestas didácticas, se pueden realizar ajustes en el modelo para aumentar su operatividad²⁴.

Como línea de trabajo a medio plazo, resulta conveniente poner en diálogo este modelo, centrado en la didáctica crítica de la memoria, con otros enfoques de evaluación didáctica e incorporar aspectos complementarios de análisis como el rol del docente en el aula, las metodologías utilizadas en la propuesta, así como los instrumentos de evaluación empleados.

²⁴ Para solicitar las fichas de análisis utilizadas o cualquier otra información sobre el estudio pueden ponerse en contacto con el autor en la siguiente dirección: paulzaldy@gmail.com