¿Cómo evaluar las propuestas educativas en memoria? Un modelo de evaluación desde la didáctica crítica aplicado al programa *Escuelas con Memoria*[1]

Paul Zalduendo Etayo

Resumen

La creciente incorporación de la memoria democrática al ámbito educativo plantea la necesidad de desarrollar herramientas que permitan evaluar las propuestas didácticas desde los principios de una didáctica crítica de la memoria. La presencia de determinados contenidos curriculares sobre memoria no garantiza, por sí misma, que las actividades educativas promuevan una reflexión crítica sobre el pasado.

Esta comunicación presenta una propuesta metodológica para el análisis y la evaluación de itinerarios educativos de memoria, desarrollada en el marco del programa *Escuelas con Memoria* desarrollado por el Instituto Navarro de la Memoria. A partir del estudio de 214 itinerarios realizados en 70 centros educativos de Navarra entre 2020 y 2026, se ha elaborado una matriz de indicadores fundamentada en las cinco dimensiones críticas de la memoria formuladas por Raimundo Cuesta (2011).

El modelo establece una correspondencia entre estas dimensiones y cinco dispositivos didácticos identificados en las propuestas educativas, distinguiendo entre la presencia de dichos dispositivos y las secuencias didácticas que favorecen la problematización crítica de la memoria. De este modo, se plantea una herramienta que pretende contribuir tanto a la evaluación de programas educativos como a la reflexión y mejora de las prácticas docentes.

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

[1] Programa Escuelas con Memoria, desarrollado desde 2016 por el Instituto Navarro de la Memoria (INM). Gobierno de Navarra.

Abstract

The growing incorporation of democratic memory into education highlights the need for tools to evaluate teaching proposals according to the principles of critical memory pedagogy. The inclusion of specific historical content, pedagogical approaches, or memory-related resources does not, in itself, guarantee that educational activities encourage critical reflection on the past.

This paper presents a methodological framework for analysing and evaluating educational projects addressing democratic memory, developed within *Escuelas con Memoria* (Schools with Memory), a programme promoted by the Navarre Institute of Memory. Based on the study of 214 educational projects carried out across 70 schools in Navarre between 2020 and 2026, an indicator matrix has been developed drawing on Raimundo Cuesta's five critical dimensions of memory.

The model establishes connections between these dimensions and five pedagogical approaches identified in the educational proposals, distinguishing between the presence of these approaches and the learning activities that encourage the critical interrogation of memory. The proposed tool thus seeks to contribute both to the evaluation of educational programmes and to reflection on and improvement of teaching practices.

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

Introducción

En las últimas décadas, la memoria democrática ha adquirido una creciente presencia en las políticas públicas, especialmente a través de iniciativas orientadas al reconocimiento de las víctimas, la recuperación de pasados traumáticos, así como la preservación del patrimonio memorial. Aunque de manera desigual en el conjunto del Estado, este proceso ha venido acompañado de una progresiva institucionalización de la memoria en el ámbito educativo, favorecida tanto por el desarrollo de programas docentes específicos como por su creciente reconocimiento en la legislación educativa.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), constituye un avance significativo en este sentido al incorporar expresamente el estudio de la memoria democrática y de la historia de la democracia española entre las orientaciones del sistema educativo, vinculándolo a la formación de una ciudadanía crítica y al fortalecimiento de los valores democráticos[2]. De la misma manera, la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, profundiza en esta incorporación al establecer, en su artículo 44, medidas específicas para la actualización de los contenidos curriculares y la formación inicial y permanente del profesorado en esta materia[3]. Este reconocimiento normativo ha contribuido a configurar un marco institucional favorable al desarrollo de propuestas educativas de memoria democrática, aunque su alcance efectivo depende de cómo estas disposiciones se concreten en las prácticas docentes.

Esta creciente incorporación de la memoria democrática en el ámbito educativo también encuentra expresión en la proliferación de espacios de intercambio, reflexión y colaboración entre alumnado, docentes y agentes memorialistas. Entre ellos destaca la celebración de este mismo Congreso de *Historia con Memoria en la Educación*, que cumple su tercera edición, así como el fortalecimiento iniciativas como *RedMemoria*, que celebró su primer encuentro en Pamplona/Iruña en octubre de 2025. Estas experiencias ponen de manifiesto el interés y necesidad de un campo de reflexión pedagógica en torno a la enseñanza de la historia con memoria, en el que convergen iniciativas institucionales, prácticas docentes e investigaciones educativas.

[2] Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, disposición adicional cuadragésima primera de la Ley Orgánica 2/2006, en su nueva redacción.
[3] Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, Boletín Oficial del Estado, núm. 252, de 20 de octubre de 2022, art. 44.

Dicho esto, la creciente presencia de la memoria en el ámbito educativo plantea un interrogante fundamental: ¿hasta qué punto las propuestas didácticas que incorporan la memoria contemplan un tratamiento verdaderamente crítico de esta? No todos los enfoques educativos que abordan la memoria contribuyen necesariamente al desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. La mera inclusión de esta temática en el currículo no garantiza, por sí sola, la puesta en práctica de una didáctica crítica en el aula.

Tal como advierte Cuesta[4], determinadas «pedagogías de la memoria» pueden reproducir una visión cosificada y acrítica de la memoria, amparándose en un idealismo pedagógico que presupone la existencia de una «buena memoria» frente a una «mala memoria», con el objetivo de construir una memoria común, cerrada y aparentemente consensuada. En estos casos, el alumnado puede mantener su rol tradicional de receptor pasivo de relatos sobre el pasado, propio de buena parte de la didáctica convencional de las ciencias sociales.

Asimismo, prácticas habitualmente asociadas al trabajo en memoria —como el uso de fuentes orales, las historias de vida o la visita a lugares de memoria— pueden convertirse, si no se problematizan, en rutinas pedagógicas que neutralizan su potencial crítico. Como señalan Layana-Ilundain y Gastón-Aguas[5], estas prácticas corren el riesgo de transmitir una memoria que el alumnado adopta y reproduce de forma acrítica, sin cuestionar los marcos interpretativos que la sostienen.

Desde esta perspectiva, el potencial crítico de la educación en memoria no reside exclusivamente en los acontecimientos, sujetos o recursos seleccionados, sino, fundamentalmente, en la didáctica mediante la cual se propone al alumnado trabajar con ellos. Esta distinción plantea un desafío para la evaluación de las propuestas educativas de memoria democrática: ¿cómo determinar si las actividades diseñadas se limitan a transmitir determinados relatos sobre el pasado o incorporan oportunidades para su problematización crítica? Responder a esta pregunta requiere instrumentos metodológicos capaces de identificar los enfoques y dispositivos didácticos empleados y analizar las situaciones de aprendizaje previstas, sin presuponer que la mera presencia de determinados contenidos o recursos constituye una evidencia suficiente de orientación crítica.

Dicho esto, aunque la didáctica crítica de la memoria cuenta con una fundamentación

[4] Raimundo CUESTA: «Historia con memoria y didáctica crítica», Con-Ciencia Social, 15 (2011), p. 23.
[5] César LAYANA ILUNDAIN y José Miguel GASTÓN AGUAS: «Escuelas con Memoria: el programa educativo del Instituto Navarro de la Memoria», Nuestra Historia, 9 (2020), pp. 217-232.

teórica que permite reconocer sus principios y prácticas educativas, su traducción a instrumentos de evaluación plantea dificultades metodológicas. En la revisión bibliográfica realizada para este trabajo no se han identificado modelos específicos que permitan examinar sistemáticamente en qué medida dichos principios se concretan en el diseño de las propuestas didácticas. Esta ausencia, pone de manifiesto la conveniencia de desarrollar herramientas que permitan avanzar desde la reflexión teórica hacia la identificación de criterios observables, sin reducir la complejidad de la práctica educativa a una clasificación dicotómica entre propuestas críticas y acríticas.

Por ello, el objeto de esta comunicación es presentar una matriz metodológica para identificar y analizar las potencialidades críticas de los itinerarios educativos de memoria democrática, tomando como referencia las cinco dimensiones críticas de la memoria formuladas por Cuesta[6]. Para ello, se exponen los fundamentos teóricos del modelo, los criterios de categorización y los indicadores utilizados, así como el universo testado para validar el modelo y las limitaciones de su aplicación.

El análisis se centra en el diseño pedagógico-didáctico documentado de las propuestas, no en la observación de su implementación ni en la medición de los aprendizajes alcanzados por el alumnado. Se trata, por tanto, de examinar desde la didáctica crítica de la memoria qué oportunidades de problematización contempla el diseño de las actividades, estableciendo una distinción entre la presencia de dispositivos de trabajo con la memoria y su utilización en el marco de la didáctica crítica.

Esta comunicación se elabora en el marco del proyecto de evaluación del programa *Escuelas con Memoria*, desarrollado por el Instituto Navarro de la Memoria (INM). El estudio ha permitido analizar 214 itinerarios educativos desarrollados en 70 centros de Navarra en el periodo 2020-2026, atendiendo, entre otras variables, a los enfoques y dispositivos didácticos mediante los cuales se articula el trabajo educativo con la memoria.

[6] Raimundo CUESTA: «Historia con memoria...», p. 24-29.

Historia con Memoria y didáctica crítica

Como ya se apuntó en la comunicación *Un modelo para el análisis de propuestas didácticas en el marco del programa "Escuelas con Memoria",* presentada en el II Congreso[7], tanto los "deberes de la memoria" que plantea Adorno (1998) como el "derecho a la memoria", que posteriormente defenderá Vinyes (2023), no solo constituyen un imperativo moral, sino también una exigencia pedagógica. La enseñanza de la historia no puede limitarse a transmitir conocimientos sobre el pasado, sino que debe proporcionar herramientas para interrogarlo críticamente y comprender sus relaciones con el presente. Ello exige superar una concepción meramente transmisiva de los contenidos históricos y convertirlos en instrumentos de reflexión que permitan al alumnado reconocer y cuestionar los mecanismos de exclusión, dominación e injusticia que atraviesan tanto las sociedades del pasado como las actuales.

Una de las premisas fundamentales de la didáctica crítica de la memoria reside, precisamente, en reconocer que la memoria no constituye un relato dado, natural o definitivo, sino una construcción histórica y social susceptible de ser interrogada. Cuando no se problematiza, puede presentarse como una representación evidente y autosuficiente del pasado —mi recuerdo, nuestro recuerdo, lo que pasó, lo que hay que recordar—, ocultando los procesos de selección, transmisión, interpretación y conflicto que intervienen en su construcción.

Frente a esta tendencia a la absolutización de la memoria, las cinco dimensiones críticas formuladas por Raimundo Cuesta[8] y adoptadas como marco teórico de este modelo actúan como aperturas críticas: brechas que impiden que la memoria se estabilice como un relato único, fijo y moralmente incuestionable. Cada una de estas dimensiones —individual, colectiva, histórica, conflictiva y selectiva— introduce una forma específica de incomodidad, y es precisamente en esa incomodidad donde reside su principal potencial pedagógico.

La fundamentación teórica y las posibilidades educativas de estas cinco dimensiones ya fueron abordadas en la comunicación presentada en el II Congreso. En esta ocasión, el interés se desplaza hacia su aplicación metodológica. Las dimensiones no se conciben

[7] Paul ZALDUENDO ETAYO: «Un modelo para el análisis de propuestas didácticas en el marco del programa "Escuelas con Memoria"», en César LAYANA ILUNDAIN y José Miguel GASTÓN AGUAS (coords.): Historia con memoria en la educación. II Congreso Internacional, vol. 2, Pamplona, Gobierno de Navarra, 2025, pp. 791-806.
[8] Raimundo CUESTA: «Historia con memoria...», p. 24-29.

como categorías cerradas de clasificación ni como indicadores directos de pensamiento crítico, sino como herramientas analíticas a partir de las cuales identificar las oportunidades de problematización que contempla el diseño de las propuestas educativas. El propósito es, por tanto, avanzar desde el reconocimiento de las dimensiones críticas de la memoria hacia la definición de criterios e indicadores que permitan examinar cómo pueden concretarse pedagógicamente en los itinerarios educativos.

Escuelas con Memoria. Marco de la evaluación

La propuesta metodológica se desarrolla en el marco de la evaluación del programa *Escuelas con Memoria*, desarrollado por el Instituto Navarro de la Memoria (INM). El estudio adopta un enfoque mixto, que combina análisis cuantitativo y cualitativo de la documentación generada durante la implementación del programa, con el propósito de caracterizar las propuestas educativas desarrolladas por los centros y examinar sus postulados pedagógicos y didácticos.

La evaluación comprende el periodo 2020-2026 y abarca un total de 214 itinerarios educativos desarrollados en 70 centros de Navarra. El estudio distingue dos unidades de análisis complementarias: los centros educativos participantes y los itinerarios educativos de memoria. Mientras que la primera permite examinar la implantación y las características organizativas del programa, la segunda constituye la unidad principal para analizar las propuestas didácticas. Se entiende por itinerario educativo el conjunto de actividades y actuaciones articuladas por un centro en torno al trabajo educativo con la memoria durante un curso escolar.

Para la evaluación del programa se ha recurrido a la revisión de documentación institucional y de materiales elaborados por los centros educativos, entre ellos propuestas y secuencias didácticas, situaciones de aprendizaje, fichas de trabajo, recursos pedagógicos e instrumentos de evaluación. Esta información se ha complementado con entrevistas a docentes participantes y personal técnico del INM, que han permitido contextualizar el desarrollo de las propuestas y las condiciones de implementación del programa.

Sobre esta base documental se ha construido un sistema de variables destinado a caracterizar los itinerarios educativos desde dos planos complementarios. El primero atiende a su dimensión estructural y organizativa, considerando aspectos como las etapas educativas, los departamentos implicados, la integración curricular o los modelos de

implementación. El segundo se centra en su dimensión pedagógico-didáctica, mediante la identificación de los enfoques y dispositivos utilizados para trabajar la memoria, así como de los recursos y procedimientos empleados.

Es en esta segunda dimensión, centrada en el análisis pedagógico-didáctico de los itinerarios, donde se sitúa la aportación metodológica de la presente comunicación. A partir de las cinco dimensiones críticas de la memoria formuladas por Cuesta, se desarrolla un modelo de evaluación orientado a identificar los dispositivos didácticos empleados y examinar las oportunidades de problematización crítica contempladas en el diseño de las propuestas educativas.

Modelo de evaluación

El modelo parte de una distinción analítica fundamental: la presencia de determinados contenidos, enfoques o dispositivos didácticos vinculados a la memoria no constituye, por sí misma, evidencia suficiente de la aplicación de una didáctica crítica de la memoria. Para examinar en qué medida las propuestas educativas incorporan sus principios, resulta necesario atender a las operaciones de aprendizaje previstas, considerando, entre otros aspectos, la formulación de interrogantes, el tratamiento de las fuentes, la multiperspectividad y la problematización de los procesos de construcción y transmisión de la memoria.

Desde esta premisa, el modelo se articula en dos niveles complementarios de análisis. El primero, de carácter descriptivo, permite identificar los enfoques y dispositivos didácticos mediante los cuales se incorpora la memoria a los itinerarios educativos. El segundo, de carácter analítico, se orienta a reconocer las aperturas críticas contempladas en su diseño, tomando como referencia las cinco dimensiones de la memoria formuladas por Cuesta.

Para el primer nivel de análisis se parte de cinco enfoques o dispositivos didácticos recurrentes identificados mediante la revisión de los itinerarios educativos del programa *Escuelas con Memoria*. Estas categorías permiten caracterizar las distintas formas de incorporar la memoria al trabajo educativo, atendiendo a los sujetos, experiencias y acontecimientos en torno a los cuales se articulan las propuestas. A partir de esta categorización, se establece una correspondencia analítica entre los dispositivos identificados, las cinco dimensiones críticas de la memoria formuladas por Cuesta (2011) y las aperturas críticas que estas permiten explorar (TABLA 1). Dicha correspondencia no

presupone una relación exclusiva entre cada dispositivo y su dimensión asociada, ni implica que su presencia constituya, por sí misma, evidencia de una didáctica crítica de la memoria.

Tabla 1. Dispositivos didácticos y aperturas críticas de la memoria

Enfoque/dispositivo didáctico identificado en los itinerarios	Dimensión (Cuesta, 2011)	Apertura crítica principal
Trabajo con Memoria vinculada al **contexto familiar y personal del alumnado**	Individual	Cuestiona la memoria como experiencia biográfica autosuficiente y naturalizada
Trabajo con Memoria vinculada al **patrimonio cultural del entorno** del alumnado	Colectiva	Cuestiona la memoria como relato homogéneo del grupo social
Trabajo con Memoria vinculada a la educación para **la ciudadanía democrática**	Histórica	Cuestiona la memoria como pasado fijo no sujeto a reinterpretación desde el presente
Trabajo con Memoria vinculada a **eventos traumáticos** del pasado	Conflictiva	Cuestiona la idea de una memoria consensuada o moralmente cerrada
Trabajo con Memoria vinculada a **sujetos históricos invisibilizados**	Selectiva	Cuestiona la ilusión de una memoria total y visibiliza los procesos de olvido

Elaboración propia

La correspondencia propuesta responde a las posibilidades de problematización que ofrece cada dispositivo en relación con las distintas dimensiones de la memoria. En primer lugar, el trabajo con la memoria familiar y cercana del alumnado permite abordar la dimensión individual, al situar su experiencia biográfica como objeto de interrogación. Frente a la aparente naturalidad de los recuerdos propios y heredados, este enfoque ofrece la posibilidad de que examinar sus condiciones de construcción y transmisión, así como los silencios, contradicciones y marcos sociales que los atraviesan.

Por su parte, el trabajo con el patrimonio cultural del entorno del alumnado se vincula a la dimensión colectiva, al desplazar la atención del recuerdo individual hacia las representaciones compartidas del pasado. El análisis de las prácticas, tradiciones y expresiones patrimoniales permite que el alumnado se interrogue los procesos mediante los cuales una comunidad construye, legitima y transmite determinados relatos, cuestionando la supuesta homogeneidad de la memoria colectiva y reconociendo la pluralidad de experiencias que la conforman.

La educación para la ciudadanía democrática encuentra su principal apertura crítica en la dimensión histórica de la memoria, entendida como una construcción susceptible de constante reinterpretación desde diferentes presentes. Esta perspectiva permite al alumnado examinar cómo cambian los significados atribuidos al pasado y cómo los debates, valores

y preocupaciones de cada momento histórico intervienen en su interpretación.

El trabajo con acontecimientos traumáticos del pasado, por su parte, es un ámbito especialmente relevante para abordar la dimensión conflictiva de la memoria. Las experiencias de guerras, dictaduras, represión y violencia permiten al alumnado reconocer la coexistencia de memorias divergentes y, en ocasiones, contrapuestas. Desde esta dimensión, el conflicto memorial no se concibe necesariamente como una discrepancia que deba resolverse mediante un relato consensuado, sino como una realidad histórica y social susceptible de objeto de estudio.

Finalmente, la incorporación de sujetos históricos invisibilizados se relaciona con la dimensión selectiva, al dirigir la atención hacia las ausencias y los olvidos que intervienen en la construcción de los relatos sobre el pasado. Más allá de recuperar experiencias relegadas, esta dimensión permite al alumnado reflexionar sobre los mecanismos de selección, exclusión y legitimación que determinan qué sujetos adquieren visibilidad y cuáles permanecen al margen de los relatos históricos dominantes.

Dicho esto, la identificación de estos dispositivos constituye un primer nivel de análisis que permite caracterizar las propuestas educativas, pero no determinar en qué medida incorporan los principios de una didáctica crítica de la memoria. Así, una actividad basada en testimonios familiares puede limitarse a recopilar recuerdos sin contextualizarlos históricamente; del mismo modo, una propuesta centrada en sujetos históricos invisibilizados puede recuperar experiencias ausentes de los relatos dominantes sin llegar a interrogar los mecanismos que explican su exclusión. Estos ejemplos ponen de manifiesto la necesidad de distinguir entre el objeto de estudio de una actividad y las operaciones de aprendizaje que se articulan en torno a él.

En ese sentido, el potencial crítico de las propuestas educativas no puede deducirse exclusivamente de los contenidos seleccionados ni de las finalidades que justifican su incorporación. Su análisis exige desplazar la atención hacia el papel que se atribuye al alumnado en la construcción del conocimiento histórico: si se limita a recibir y reproducir relatos previamente elaborados o si, por el contrario, se le propone formular interrogantes, contrastar interpretaciones y examinar las condiciones en las que se construyen las memorias. Este desplazamiento constituye el fundamento del segundo nivel de análisis del modelo.

Para abordar esta cuestión, se propone operacionalizar las cinco dimensiones críticas de la

memoria mediante un conjunto de indicadores observables. Se trata de traducir las aperturas críticas identificadas en el plano teórico en criterios que permitan reconocer su concreción didáctica, atendiendo a las preguntas, tareas y procedimientos de aprendizaje previstos en los itinerarios.

La matriz resultante distingue dos niveles de indicadores. Los de nivel A permiten identificar la presencia de un determinado enfoque o dispositivo didáctico en el itinerario, mientras que los de nivel B se orientan a reconocer operaciones de aprendizaje que propician la problematización crítica de la memoria. Esta diferenciación permite distinguir entre la incorporación de determinados contenidos, sujetos o recursos memoriales y su tratamiento desde los principios de una didáctica crítica de la memoria (TABLA 2).

Los indicadores propuestos no constituyen categorías excluyentes ni prescriben una metodología docente determinada. Su función es orientar el análisis de las propuestas educativas, identificando las operaciones de aprendizaje que permiten convertir alguna de las dimensiones de la memoria en objeto de reflexión crítica. En este sentido, la correspondencia entre dispositivos y dimensiones establecida en la primera tabla tiene un carácter orientativo: una misma actividad puede incorporar aperturas críticas vinculadas a varias dimensiones, con independencia del dispositivo principal identificado.

La aplicación de la matriz exige, por tanto, analizar los indicadores de nivel B de manera transversal, sin restringirlos a los itinerarios en los que se haya identificado su dispositivo asociado. Así, una actividad basada en testimonios familiares puede incorporar operaciones de problematización vinculadas tanto a la dimensión individual como a la selectiva, mientras que el estudio de un acontecimiento traumático puede permitir examinar simultáneamente las controversias memoriales, las transformaciones históricas de sus interpretaciones y los mecanismos de exclusión de determinados sujetos.

Asimismo, resulta necesario distinguir entre las finalidades generales declaradas por el profesorado —como fomentar el pensamiento crítico, promover los derechos humanos o fortalecer los valores democráticos— y las operaciones concretas previstas para alcanzarlas. La formulación de estos objetivos no constituye, por sí sola, evidencia suficiente de la incorporación de una didáctica crítica de la memoria si no encuentra correspondencia en las actividades propuestas al alumnado.

Tabla 2. Aperturas críticas de la memoria e indicadores observables en las propuestas didácticas

ENFOQUES DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA DE LA MEMORIA. MATRIZ DE INDICADORES				
Enfoque / dispositivo didáctico identificado	**Dimensión crítica de la memoria (Cuesta, 2011)**	**Apertura crítica que activa**	**Nivel**	**Indicadores observables en las propuestas didácticas**
Trabajo con **memoria vinculada al contexto familiar** y cercano del alumnado	Dimensión individual	**Individual.** Cuestiona la memoria como experiencia biográfica autosuficiente y naturalizada.	A	A1. La propuesta incorpora relatos familiares, historias de vida o testimonios del entorno cercano del alumnado como fuentes de trabajo educativo.
			B	B1. Las actividades proponen identificar y recuperar recuerdos personales o familiares a la luz de las fuentes históricas, examinando coincidencias, divergencias y contextos.
			B	B2. Las actividades permiten identificar silencios, ausencias o contradicciones en los relatos personales o familiares.
			B	B3. Las actividades proponen analizar críticamente los procesos de construcción y transmisión intergeneracional de la memoria.
Trabajo con **memoria vinculada al patrimonio cultural material e inmaterial** del entorno del alumnado	Dimensión colectiva	**Colectiva.** Cuestiona la memoria como relato homogéneo del grupo social.	A	A1. La propuesta incorpora actividades de investigación o trabajo educativo sobre tradiciones, prácticas culturales, saberes populares o expresiones del patrimonio cultural inmaterial del entorno.
			B	B1. Las actividades proponen analizar el patrimonio cultural material e inmaterial como una construcción social situada en un contexto sociohistórico determinado.
			B	B2. Las actividades plantean contrastar los significados o interpretaciones atribuidos al patrimonio por diferentes grupos sociales.

			B	B3. Las actividades proponen cuestionar quién define, legitima y transmite el patrimonio cultural y qué sujetos o experiencias quedan excluidos de esos procesos.
Trabajo con **memoria vinculada a la educación para la ciudadanía** democrática	Dimensión histórica	**Histórica.** Cuestiona la memoria como un pasado fijo, cerrado y no sujeto a reinterpretación desde el presente.	A	A1. La propuesta incorpora actividades que relacionan acontecimientos o procesos históricos del pasado con problemáticas del presente.
			B	B1. Las actividades proponen analizar el origen y desarrollo histórico de derechos, valores e instituciones democráticas.
			B	B2. Las actividades plantean una revisión crítica y ética de acontecimientos del pasado a partir de los valores democráticos actuales.
			B	B3. Las actividades proponen reflexionar los usos y abusos de la memoria, sus función política y cívica y el papel de las políticas públicas de memoria.
Trabajo con **memoria vinculada a eventos traumáticos** del pasado	Dimensión conflictiva	**Conflictiva.** Cuestiona la idea de una memoria consensuada, única o moralmente cerrada.	A	A1. La propuesta aborda acontecimientos históricos traumáticos, como guerras, dictaduras, procesos represivos o situaciones de violencia directa, estructural o cultural.
			B	B1. Las actividades proponen analizar y contextuar diferentes interpretaciones del pasado, especialmente aquellas que resultan contrapuestas, sobre los acontecimientos estudiados.
			B	B2. Las actividades plantean examinar los conflictos, controversias y tensiones que intervienen en la construcción de memorias como objeto de análisis y no como problema a resolver. Sin presuponer un relato consensuado.
			B	B3. Las actividades proponen debates, ejercicios de argumentación o análisis de memorias en tensión desde el marco de los Derechos Humanos.

Trabajo con **memoria** vinculada a **sujetos históricos invisibilizados**	Dimensión selectiva	**Selectiva.** Cuestiona la ilusión de una memoria total y pone el foco en los procesos de olvido y exclusión.	A	A1. La propuesta incorpora al estudio histórico sujetos o colectivos tradicionalmente ausentes o infrarrepresentados en los relatos dominantes (mujeres, minorías, clases populares, gropos subalternos, migrantes…)
			B	B1. Las actividades proponen utilizar fuentes orales, testimonios o documentos no canónicos para recuperar y analizar las experiencias de sujetos históricos invisibilizados en los relatos históricos dominantes.
			B	B2. Las actividades plantean identificar ausencias, silencios o procesos de invisibilización histórica mediante el análisis de fuentes.
			B	B3. Las actividades proponen analizar críticamente los agentes y los mecanismos de selección, exclusión o legitimación que intervienen en la construcción de la memoria colectiva.

Elaboración propia

Limitaciones

Por otra parte, el carácter documental del análisis impone determinadas limitaciones. La ausencia de indicadores de nivel B no permite concluir que una propuesta carezca de una didáctica crítica de la memoria, puesto que algunas operaciones pueden desarrollarse durante su implementación sin quedar recogidas en los materiales examinados. Del mismo modo, su presencia en el diseño no garantiza que lleguen a realizarse ni permite conocer los aprendizajes alcanzados por el alumnado.

En consecuencia, el modelo no pretende establecer una clasificación definitiva entre propuestas críticas y acríticas, sino ofrecer un instrumento para identificar y caracterizar las aperturas críticas documentadas en los itinerarios educativos. La articulación de ambos niveles permite diferenciar entre la presencia de dispositivos de trabajo con la memoria y las operaciones pedagógicas mediante las cuales se propone su problematización, proporcionando criterios para examinar en qué medida el diseño de las actividades incorpora los principios de una didáctica crítica de la memoria.

Notas finales

La propuesta presentada responde a la necesidad de avanzar en la evaluación pedagógica de las iniciativas de memoria democrática, en un contexto caracterizado por su creciente presencia en el sistema educativo. Frente a enfoques centrados exclusivamente en los contenidos abordados o en las actividades realizadas, el modelo plantea desplazar la atención hacia las operaciones de aprendizaje mediante las cuales pueden concretarse los principios de una didáctica crítica de la memoria. Su principal aportación consiste en ofrecer una traducción metodológica de las cinco dimensiones críticas de la memoria formuladas por Cuesta, mediante una matriz de indicadores que permite examinar su posible concreción en el diseño de las propuestas educativas.

Esta herramienta puede resultar útil no solo para la evaluación de programas educativos, sino también para la reflexión del profesorado sobre sus propias propuestas. Los indicadores ofrecen referencias para identificar posibilidades de profundización, revisar los interrogantes planteados al alumnado y reconsiderar el tratamiento de los relatos memoriales. En este sentido, la evaluación puede adquirir una función formativa, orientada

a acompañar la revisión y mejora de los proyectos educativos, más allá de la descripción o clasificación de sus características.

El modelo presentado es resultado de un proceso de elaboración y ajuste desarrollado a partir de su aplicación al análisis de 214 itinerarios educativos realizados entre 2020 y 2026 en el marco del programa *Escuelas con Memoria*[9]. Esta experiencia ha permitido avanzar en la definición de los indicadores y en la delimitación de las posibilidades y dificultades de su utilización. No obstante, su desarrollo futuro requiere profundizar en el contraste de su pertinencia y capacidad analítica, examinar posibles solapamientos e insuficiencias y explorar su aplicación a otros contextos educativos[10].

[9] Los resultados del análisis del programa Escuelas realizada con el modelo de evaluación presentado en esta comunicación se publicarán a lo largo del primer trimestre de 2027.
[10] 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: paulzaldu@gmail.com