

Didáctica

LISABE VELASCO ZOZAYA



Prisión Provincial de Pamplona/Iruña, 2012 (Fernando Mendiola).

Centros de cautiverio de Pamplona durante el franquismo: una propuesta didáctica*



LISABE VELASCO ZOZAYA

(Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa)

[lisabe.velasco@unavarra.es • <https://orcid.org/0009-0002-3833-2425>]

Introducción

El principal objetivo de esta propuesta didáctica es el siguiente: hacer uso del cautiverio en el contexto del franquismo para analizar el contexto histórico y social del siglo XX en las aulas de Secundaria y Bachillerato mediante un estudio de caso, el de la Prisión Provincial de Pamplona. Aunque en la unidad didáctica (UD) también se haga referencia a periodos históricos más recientes, el eje de la propuesta es el estudio de la represión franquista –en concreto, del primer franquismo–, del cautiverio como forma de represión y, más ampliamente, la reflexión en torno a las consecuencias a corto y largo plazo que el régimen franquista tuvo en la sociedad.

Además de los contenidos recogidos en el currículum, esta UD propone la lectura y el análisis crítico de distintas fuentes históricas como método de desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado. Así, además de iniciar al alumnado en el estudio de distintas fuentes de información, también se acerca el método de investigación histórica a las aulas; una carencia hasta ahora evidente en una educación secundaria en la que se ha primado el estudio basado en la repetición y memorización de hechos históricos considerados «destacados», ordenados cronológicamente y estructurados en encuadres contextuales y geográficos rígidos que impiden una comprensión más amplia y transversal de la historia en su totalidad.¹ Así, por un lado, se propone dar visibilidad al trabajo que realizan los historiadores e historadoras en el ámbito de la educación superior y, al mismo tiempo, también puede ser una herramienta muy útil para superar representaciones históricas muy propagadas fuera del mundo académico.

Otra de las competencias mencionadas que esta UD plantea trabajar y que, hasta ahora, también ha quedado al margen en el currículum de educación, es la formación del pensamiento histórico. A pesar de la aparente complejidad del concepto, no significa que no haya antecedentes en su trabajo en las aulas de educación secundaria. Existe, de hecho, una larga tradición que respalda y cimienta lo propuesto en esta UD.²

Sin embargo, antes de entrar en los detalles de la UD en sí misma y de las actividades que esta propone, es importante comprender la importancia del cautive-

* [Enviado 2023-08-21 • Aceptado 2023-10-07] • DOI: <https://doi.org/10.58504/rgu.37.6>

rio y el sistema penitenciario dentro del entramado represivo del franquismo y su utilización como herramientas para la represión de la población calificada como «desafecta» por el régimen.

1. El cautiverio en el contexto franquista

Comúnmente, el imaginario colectivo que rodea a las formas de represión franquista está vinculado a las expresiones de violencia más crudas y sangrantes, como los fusilamientos o las torturas, hechos de gran impacto psicológico y emocional, además de cuantitativo (Juliá, 1999; Preston, 2011; Richards, 1998; Vega, 2011). Sin embargo, es bien sabido que el cautiverio tuvo una importancia mayúscula dentro de la maquinaria represiva franquista, no solo por la cifra de personas reprimidas a través del encarcelamiento, sino por su valor simbólico dentro de la ideología del nacionalcatolicismo.

Ya desde los años 70 podemos encontrar multitud de trabajos publicados en torno a esta cuestión y, en los últimos años, el estudio del universo penitenciario ha recibido un interés considerable (Chaves, 2005; Egido, 2017; Gómez Bravo, 2009; Sobrequés, Molinero y Sala 2003; Vinyes, 2003). Sin embargo, es importante subrayar que el eje de la mayoría de estas investigaciones se ha situado en el estudio de los campos de concentración y que se han priorizado aspectos como los batallones de trabajo forzado, los destacamentos penales y los espacios que fueron epicentro de la explotación laboral de presos y presas. Esta carencia en el estudio de las prisiones en comparación a otros espacios de cautiverio podría deberse, según Rodríguez Teijeiro (2007), a una escasez de fuentes primarias. De hecho, es común que quienes se acercaron a este objeto de estudio en la primera década del siglo XXI lamenten la falta de fuentes de información relacionadas con las cárceles franquistas, sobre todo en el contexto de la guerra y la postguerra más inmediata. No es extraño, por desgracia, que la documentación generada por las prisiones haya sido destruida y que, de haberla, dicha documentación haya sufrido procesos de limpieza y purga. También es común que los documentos no hayan sido conservados como deberían, siendo reducidos a conjuntos fragmentados y dispersos (Rodríguez Teijeiro, 2007). Hay que tener en cuenta que, desde que se iniciaron las investigaciones sobre la represión franquista hasta la actualidad, los historiadores e historiadoras han ido accediendo a nuevas fuentes de información que hasta el momento no estaban disponibles, en especial las que se encuentran en archivos militares y penales, y en las propias cárceles (Gómez Bravo, 2006). En el caso de Navarra, hay algunas excepciones cuya mención es necesaria como, por ejemplo, el caso del Fuerte de San Cristóbal, cuya relevancia lo ha convertido en un foco de estudio particular, a diferencia de lo que sucede con muchas prisiones en otras regiones del país (Sierra y Alforja, 2006).

No obstante, la investigación en torno a las cárceles franquistas todavía presenta multitud de debates abiertos como, por ejemplo, el relativo a las cifras de presos, más todavía si se trata de los que fueron encarcelados durante la Guerra Civil o

en los primeros años de la postguerra. Esto se debe, principalmente, a la escasez de cifras oficiales de la época. Por lo general, quienes investigan este ámbito han tenido que recurrir a las siguientes fuentes: las memorias de la Dirección General de Prisiones, la información facilitada por el gobierno a la Comisión Internacional contra el Régimen Concentracionario que visitó España en el año 1952 y el *Anuario Estadístico de España* (Rodríguez Teijeiro, 2007, p. 12). Aunque la fiabilidad de estas fuentes haya sido puesta en duda, esto es debido a la ya mencionada situación de inestabilidad que siguió a la Guerra Civil, ya que a partir de la década de los 40, y en particular a partir de 1945, estas fuentes estadísticas y las cifras que aparecen en ellas pueden considerarse sólidas. Por lo tanto, tomando las cifras del *Anuario*, el 1 de enero de 1940 habría en torno a 270 719 presos en espacios de cautiverio franquistas. A estos habría que sumarles los presos en campos de concentración y en los batallones de trabajo, cifra que asciende a los 92 000, por lo que el total estaría en torno a 363 000 personas (Rodríguez Teijeiro, 2007, p. 13; García Funes, 2017, p. 252). Estas cifras son más que suficientes para constatar el alcance del cautiverio como forma de hacinar, aislar, contener y reprimir a una importante parte de la sociedad, ya que el aumento en la cantidad de presos a partir de 1936 y a lo largo de la guerra no es casual, apuntando a una relación entre el encarcelamiento masivo y el avance de las tropas sublevadas.

Cuando hablamos de las cifras de presos y, más específicamente, de la manipulación de dichas cifras, es importante tener en cuenta la función propagandística que cumplió la política penitenciaria dentro del franquismo. Función por la cual convenía, en un primer momento, inflar las cifras de presos. De esta forma, el sistema penitenciario se presentaba como la solución para paliar a la mayor brevedad un problema social de primer orden (Rodríguez Teijeiro, 2007), imagen que pronto se reinventaría mediante el sistema de redención de penas por el trabajo, permitiendo extraer un rédito económico al confinamiento de la población considerada como inadecuada para formar parte de la sociedad franquista.

En cualquier caso, debido a la dimensión que el cautiverio alcanzó durante la dictadura, merece ser estudiado con el mismo interés que se presta a otras facetas de la represión franquista, ya que la recuperación de la memoria de los hombres y mujeres que lo sufrieron es indispensable para entender un fenómeno tan complejo como la represión (Gómez Bravo, 2006). De hecho, los expertos apuntan que las cifras de presos del régimen franquista superan con creces las que encontramos en otros regímenes coetáneos como el fascismo italiano, el de la Francia de Vichy o el Portugal salazarista (García Funes, 2021, p. 9), poniendo en valor la importancia de este fenómeno en su contexto histórico, temporal y geográfico.³

Podemos ver, por lo tanto, que este no es un fenómeno específico del franquismo, sino que es parte de los sistemas de control desarrollados por los distintos gobiernos totalitarios extendidos por Europa en el periodo de entreguerras. Frecuentemente, el encarcelamiento masivo ha sido relacionado con una represión vinculada direc-

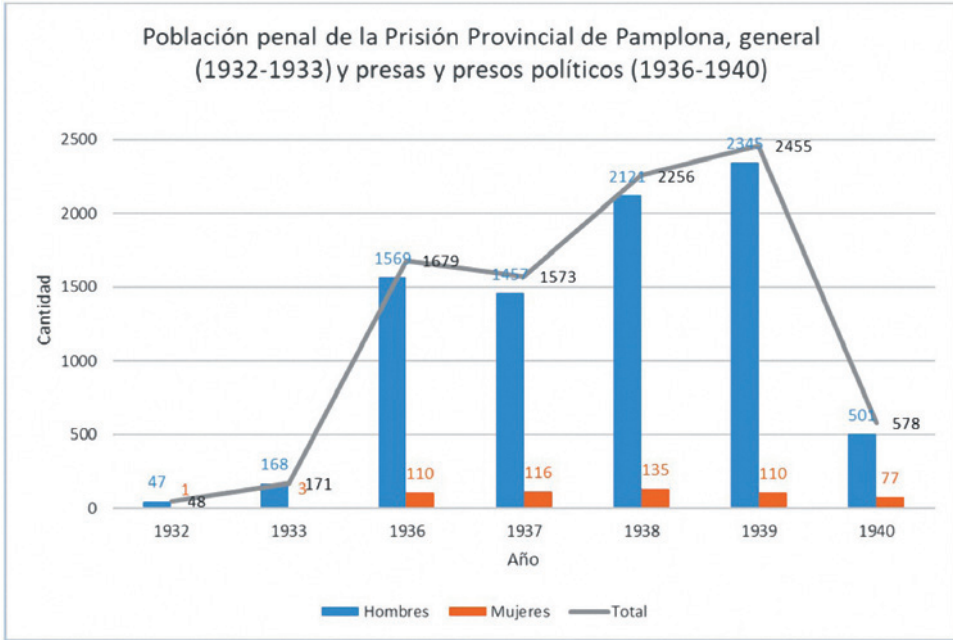
tamente a la guerra y, aunque no hay que hacer de menos a la dureza de dicho fenómeno, al entenderlo solo en ese contexto se ignora el vínculo directo que guarda con las políticas de refuerzo del estado totalitario. Al encontrar a su enemigo dentro de la propia sociedad, el franquismo rechazó la idea de la amnistía y, en su lugar, impuso un régimen de redención de penas basado en el trabajo como única forma de devolver a los enemigos del régimen a la sociedad (Gómez Bravo, 2007; Oliver Olmo, 2007; Ruiz Resa, 2019). Es, en esencia, un planteamiento que guarda estrecha relación con el ideal religioso que vertebró el nacionalcatolicismo y que se utilizó como canal de legitimación del poder (Gómez Bravo, 2006, p. 166), al tiempo que proporcionaba mano de obra barata para el estado y los sectores económicos afines a este.

1.1. El cautiverio en la ciudad: la Prisión Provincial de Pamplona

A pesar de que el universo penitenciario del régimen franquista es una cuestión extensa de la que se podría hablar largo y tendido,⁴ debido al tema que nos ocupa es necesario hacer un acercamiento geográfico antes de explicar cómo hemos tratado de trasladar este fenómeno histórico a las aulas de secundaria y bachillerato. Como ya se ha mencionado con anterioridad, se ha elegido la Prisión Provincial de Pamplona como eje en torno al cual construir la propuesta didáctica, debido tanto a su importancia dentro del sistema penitenciario navarro como a su relevancia y su vínculo con el presente.

La Prisión Provincial de Pamplona abrió sus puertas en 1907 y permaneció en pie hasta 2012 en la explanada que ocupaba en el barrio de San Juan. Este edificio sustituía a la antigua prisión situada en la plaza de San Francisco y funcionó bajo la gestión de la Diputación de Navarra (Mikelarena, 2015). Esta prisión, además de los presos de San Francisco, también recogió a presidiarios de la cárcel de Estella, ya que tenía más espacio y estaba mejor equipada para ello. La prisión también fue testigo de ejecuciones, al menos hasta que la pena capital fue abolida por la Segunda República (Oliver Olmo, 2003, 269-292) y, aunque las ejecuciones se retomaran durante el franquismo, estas eran por lo general grupales y se realizaban fuera del recinto de la prisión.

Debido al repentino aumento de las detenciones a partir de julio de 1936, la cifra de presos que recibió la prisión se disparó a sus cotas más altas: mientras que, de acuerdo al *Anuario Estadístico*, en el año 1933 tan solo había 171 presos en la Prisión Provincial de Pamplona, esta cifra aumentó a 1790 en tan solo tres años. En total, llegarían a pasar en torno a 7.356 personas por la Prisión Provincial y esta tendencia de aumento a partir de 1936 se vería replicada en todo el país, pasando de un total de 12 000 presos en 1932 a más de 90 000 en 1939 (Anuario Estadístico de España, 1943; García Funes, 2021), convirtiéndose en tendencia más que en casos aislados y puntuales. Estos presos eran encarcelados en gran medida por motivos políticos y no era poco común encontrar casos en lo que se les internaba

Gráfico 1. Población penal de la Prisión Provincial de Pamplona, general (1932-1933) y presas y presos políticos (1936-1940)

Fuente: Realización propia con los datos del Anuario Estadístico de España, del FDMHN y del padrón municipal de 1940 encontrado en el Archivo Municipal de Pamplona.

en prisión de manera preventiva y sin ninguna garantía. Durante la Guerra Civil y la dictadura franquista, muchos presos pasaron por la cárcel, tanto ordinarios como políticos, a la espera de ser enviados a otra prisión, a la espera del juicio, o para cumplir condena. Y, por si el cautiverio indefinido y la incertidumbre no fueran suficiente castigo, muchos de estos presos eran puestos en libertad tan solo en apariencia, para ser asesinados al poco tiempo (García Funes, 2021), en una práctica común durante la guerra y el franquismo. A la represión física mediante el encierro, el maltrato, el hambre y el hacinamiento se le suma, una vez más, el sufrimiento psicológico perpetrado mediante el sometimiento de la persona presa a la tensión y el temor constantes de no saber su destino final.

Aunque la cifra de presos va descendiendo a medida que transcurre el tiempo desde los años 40, todavía se encuentran picos en algunos momentos muy específicos. En el caso de la Prisión Provincial, esta también fue el destino de los disidentes políticos contrarios al régimen durante las décadas de los 60 y los 70 e incluso más tarde, después de la transición, continuó siendo la principal prisión de Navarra y el lugar en el que cumplirían su condena quienes fueron detenidos por participar en movimientos sociales como, por ejemplo, la Insumisión en la década de los 90 (Velasco Zozaya, 2022). De hecho, cabe mencionar que el solar que una vez fue

ocupado por la prisión fue nombrado en 2018 «Parque de la Insumisión» (García Funes, 2021). Como ya hemos comentado anteriormente, no podemos olvidar a los presos comunes que, por la naturaleza de este trabajo, no hemos tenido en cuenta hasta ahora y que fueron la mayoría de la población penitenciaria tras el paso de las primeras décadas de la dictadura.

2. Marco didáctico: metodologías

Se mencionaba con anterioridad que uno de los objetivos de la UD es trabajar la formación del pensamiento histórico en el alumnado y, por ello, se han seleccionado algunas metodologías didácticas adecuadas para esta tarea. Sin embargo, es necesario primero aclarar por qué tiene importancia el desarrollo del pensamiento histórico en las asignaturas de Ciencias Sociales.

Uno de los objetivos principales de la enseñanza de la historia es la formación del pensamiento histórico de los alumnos, tal y como se detalla en el currículum.⁵ Para ello es imprescindible trabajar un conocimiento histórico profundo y amplio, alejándose de la mera repetición de datos, fechas y nombres. El objetivo de trabajar el pensamiento histórico es dotar al alumnado de una serie de herramientas de análisis, comprensión e interpretación que les permitan analizar la historia con autonomía y construir una representación propia del pasado, a la vez que sean capaces de contextualizar los hechos históricos, conscientes de la distancia que les separa del presente (Santisteban Fernández, 2010, pp. 34-56). Así, la formación del pensamiento histórico fomenta en el alumnado la conciencia de ciudadanía democrática, ya que la historia se utilizará como instrumento de interpretación del mundo actual y, al mismo tiempo, de gestión del futuro.

En primer lugar, podemos diferenciar dos formas de enseñar historia. Por un lado, la opción que se plantea como inadecuada para la formación del pensamiento histórico, ya que se enseña mediante la acumulación de información, hechos, datos, fechas, personajes o instituciones. Esta forma de enseñar la historia hace hincapié en la cronología como eje central del discurso y presenta la historia como un relato acabado, cerrado e inmutable. Por otro lado, tenemos otra forma de enseñar la historia basada en la construcción de la narración o en la explicación histórica, y en la comprensión de las relaciones entre los personajes, los hechos y los espacios históricos. Es una forma de enseñar que se construye en torno a los cambios sociales, la temporalidad y las fuentes de información, y que es una argumentación abierta al debate democrático, que plantea preguntas y pretende provocar nuevos interrogantes (Santisteban Fernández, 2010). La historia es una ciencia social y, por tanto, una construcción social. Es por esto por lo que su enseñanza debería estar al servicio de la sociedad, de una sociedad democrática, en la que la diversidad es una realidad que hay que asumir, y en la que es necesario posicionarse ante el mundo para conocerlo. Tan importante como explicar el hecho histórico es la perspectiva historiográfica, cultural o ideológica que se adopta para interpretarlo y es funda-

mental trasladar esta complejidad al alumnado para superar un discurso histórico restringido e inmutable.

En palabras de Santisteban Fernández: «La historiografía y las teorías de enseñanza y de aprendizaje, combinadas con la investigación en didáctica de la historia son las fuentes esenciales, para realizar una propuesta aceptable científicamente y coherente en la práctica» (Santisteban Fernández, 2010, p. 39).

Tomando este principio como punto de partida, a la hora de realizar una propuesta didáctica resulta vital elegir unas metodologías didácticas que permitan el desarrollo de los objetivos marcados. En este caso, han sido elegidos los Problemas Sociales Relevantes (PSR) y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), ambos en estrecha relación con la formación del pensamiento histórico.

Cuando hablamos de «problemas sociales relevantes», no nos referimos necesariamente a los problemas que estudian las Ciencias Sociales como disciplina científica, ni tampoco a los que están presentes en la realidad social del alumnado. Estos problemas, convertidos en metodologías didácticas, deberían unir, en la medida de lo posible, la disponibilidad de una referencia científica, un vínculo con la sociedad y un vínculo con el alumnado (García Pérez, 2014, pp. 119-126). Así, estos problemas que pueden integrar el currículo educativo presentarían una base comprensible desde distintos puntos de vista afianzando los cimientos teóricos para su inclusión en el marco de la didáctica.

Esta metodología didáctica cuenta con antecedentes en diversos contextos, lo cual ha llevado a que el tratamiento de estos problemas se manifieste de formas distintas en cada caso, generando tradiciones o corrientes en cada caso como, por ejemplo, los «*controversial issues*» del mundo anglófono, las «*questions socialment vives*» del entorno francófono o, en el mundo hispanohablante, los «problemas socioambientales relevantes» (García Pérez, 2014, 121; Jiménez Martínez y Felices de la Fuente, 2018, pp. 87-102). El origen de la educación a partir de los problemas sociales se encuentra en la primera mitad del siglo XX, con las propuestas de John Dewey. Dewey defendía que el conocimiento se construía a partir de la experiencia, por lo que subrayaba la importancia de la interacción con el entorno y la relación de la enseñanza con el contexto del alumnado (Santisteban Fernández, 2019, pp. 57-79). Esto, en definitiva, hace del aula un laboratorio de perspectiva interdisciplinar, fomentando la curiosidad del alumnado para que formule preguntas, busque respuestas, valore la información, tome decisiones y resuelva problemas (Santisteban Fernández, 2019), todas ellas aptitudes relevantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales y, más ampliamente, en una educación moderna, democrática⁶ y enfocada en la participación del alumnado más que en la memorización y repetición de una serie de contenidos.

Para llevar a cabo una enseñanza cuyo eje sean los PSR, es indispensable hacer inflexión en la formación de los y las docentes. Lograr un equilibrio entre contenidos teóricos y valores sociales no es fácil, especialmente cuando la identidad profesional

del profesorado se divide en dos: es educador y, al mismo tiempo, especialista en un área de conocimiento (García Pérez, 2014). La tarea de aunar estas dos facetas es de obligado cumplimiento si se pretende aplicar metodologías de este tipo.

Por último, cabe mencionar ocasiones en las que se ha aplicado esta metodología dentro del territorio español como, por ejemplo, las propuestas de Santisteban Fernández (2019) y la de Jiménez Martínez y Felices de la Fuente (2018). Estos intentos resultaron ser experiencias enriquecedoras y positivas de las que se pueden extraer varias conclusiones. En general, el alumnado consiguió vincular teoría y reflexión, aumentando el compromiso social y político, además de comprobar que es posible un currículo que no esté anclado a la disciplina académica (Jiménez Martínez y Felices de la Fuente, 2018). Es destacable el caso de Santisteban Fernández, en el que se propone poner el foco en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado y concluye que para que esto ocurra se requiere un proceso en el que el alumnado conozca los problemas de su entorno, utilice diferentes fuentes de información para analizar el contexto, argumente y opine sobre dichos problemas y se implique en la solución (Santisteban Fernández, 201, p. 73).

Por otra parte, el ABP es un sistema didáctico que requiere la participación activa del alumnado en su aprendizaje, con el objetivo de alcanzar una educación autoguiada. Dado que es el alumnado quien toma la iniciativa para resolver los problemas propuestos, podemos decir que el ABP es una técnica que desplaza a los contenidos y al profesorado del centro de la educación. El ABP es un método de aprendizaje que utiliza problemas como punto de partida en el proceso de adquisición e integración de nuevos conocimientos (Escribano González y Del Valle López, 2008), poniendo a alumnos y alumnas como sujeto activo en el centro del aprendizaje.

Además de la adquisición de conocimiento, el ABP promueve el desarrollo de habilidades y actitudes hacia el aprendizaje y, a diferencia de lo que ocurre en los métodos tradicionales de enseñanza, en lugar del profesor, el alumno es el protagonista y, a la vez, el responsable de su aprendizaje, que es la esencia del aprendizaje autoguiado. Esta técnica se basa en la formación de pequeños equipos de trabajo que interactúan con el docente y es a este mismo a quien le corresponde ser orientador y guía, no sólo emisor de contenidos. Además, como su nombre indica, los problemas, relacionados con el programa de la materia, sirven como punto de partida del proceso de aprendizaje. Estos problemas, al igual que los problemas sociales significativos observados en el apartado anterior, organizan el aprendizaje y estimulan al alumnado, y propone como objetivo último del aprendizaje el desarrollo de habilidades para resolver dichos problemas (Escribano González y Del Valle López, 2008). En comparación con otras metodologías de aprendizaje, el ABP nos presenta una serie de ventajas. En primer lugar, ayuda a acercar al alumnado los problemas de la sociedad actual para comprenderlos, sentirse parte de ellos y participar en la búsqueda de una solución desde la reflexión crítica. Además de conseguir la adqui-

sición de conocimientos curriculares, promueve el aprendizaje integrado, donde los procesos que se generan para transmitir el conocimiento son tan importantes como este. Por último, promueve también el desarrollo de valores como la cooperación y el respeto, la organización, la adquisición de habilidades sociales y comunicativas, y el fomento de la independencia y el trabajo autónomo del alumnado.

3. Propuesta didáctica

Tras explicar brevemente las bases teóricas que cimientan esta propuesta de UD, se explicará en qué consiste,⁷ poniendo especial atención a la secuencia de actividades y la evaluación, ya que es en estos apartados donde se verán reflejados los principales aspectos de las metodologías elegidas para la unidad.

La propuesta didáctica está dividida en doce sesiones, que se expondrán más adelante junto con los pormenores de las actividades. Al tratarse de una UD pensada para su aplicación en la asignatura de Geografía e Historia de Navarra de 1º de Bachillerato, estas 12 sesiones tendrán una duración total de 3 semanas, ya que se trata de una asignatura de 4 horas semanales. Estas 12 sesiones se dividen, a su vez, en tres tipos de actividades. Por un lado, las tres primeras sesiones se dedicarán a «analizar». Es decir, a través de estas sesiones se explicará la UD, las bases del ABP, las dinámicas del grupo y el contexto histórico con el que se va a trabajar. Aunque la UD tenga un carácter generalmente práctico, es imprescindible construir esta práctica sobre una base teórica sólida. Las siguientes sesiones tratarán de «investigar». Durante estas sesiones se presentarán al alumnado diversas fuentes de información. A través de las actividades propuestas podrán ampliar la información y los conocimientos que luego se plasmarán en el trabajo planteado para la unidad. Las dos últimas sesiones consistirán en sesiones de «evaluación», tanto individual como grupal, dando siempre importancia a la reflexión y al intercambio de opiniones.

Tabla 1. Resumen de las actividades de la UD

	ACTIVIDADES	S	MIN.
1	Presentación. Ficha individual I (SQA-NH). Explicación del trabajo correspondiente.	1	55'
2	Creación de grupos. Explicar ABP (dinámica de grupos). Lectura del escenario.	2	55'
3	Canción: Las Miserias de sus Crímenes. Contexto. PSR: problematización del tema partiendo de una fuente que une pasado y presente.	3	55'
4	Presentación del Fondo Documental de la Memoria Histórica de Navarra y el Instituto Navarro de la Memoria. Metodología de trabajo. Búsqueda de información.	4	55'
5	El espacio de la prisión en la actualidad: el Parque de la Insumisión. Fuentes escritas I: testimonio de los insumisos navarros. La Prisión Provincial a finales del siglo XX, presos políticos y comunes.	5	55'

6	Comparación de fuentes iconográficas: fotografías, etc.	6	55'
7	Documentales Del olvido a la memoria. Presas de Franco y Ezkaba. La gran fuga de las cárceles franquistas: visionado y debate.	7	55'
8	Fuentes escritas II: pasajes de las memorias de Galo Vierge. Condiciones de vida en las cárceles franquistas.	8-9	110'
9	Prisiones y cautiverio: tablas, gráficos, etc. Imagen de un momento preciso: datos del año 1940.	10	55'
10	Presentación del trabajo realizado por cada grupo.	11	55'
11	Reflexión individual. Ficha individual II (SQA-NH). Evaluación grupal.	12	55'

Fuente: elaboración propia.

Como ya ha sido mencionado, el objetivo principal de esta UD gira en torno al desarrollo del pensamiento histórico del alumnado y la presentación de las bases de la investigación histórica. Este primer objetivo, sin embargo, puede matizarse con un desglose en nueve objetivos más específicos, relacionados tanto con los contenidos como con las competencias del currículum educativo:

1. La identificación de las diferentes facetas de la represión franquista, así como las formas en las que influyeron en la sociedad, en la mentalidad y comportamientos que la vertebran.
2. La comprensión del significado del cautiverio en contextos represivos, en especial en el marco de la historia contemporánea y, más concretamente, el siglo XX.
3. Incentivar la reflexión en torno a la represión franquista y las distintas formas que toma, para poder trasladarla al alumnado y permitir que este lo explique con sus propias palabras.
4. Crear contenido didáctico mediante distintos soportes como los textos, mapas y gráficos, con la meta de presentar ante alumnos y alumnas un aspecto de la historia relevante y, a veces, conflictivo.
5. Dar a conocer las características y procedimientos básicos de la investigación historiográfica y facilitar su utilización.
6. Transmitir la importancia del estudio del pasado, no como periodo aislado, sino como una pieza más en la construcción del presente y su influencia en posibles futuros o en distintos espacios.
7. Enseñar a contrastar, interpretar y utilizar fuentes tanto primarias como secundarias.
8. En relación al séptimo, facilitar que el alumnado utilice, interprete y contraste fuentes de distinta índole, desde escritas, a iconográficas y audiovisuales.
9. Comunicar eficazmente los resultados de una investigación histórica.

Como se mostraba en el resumen de las actividades propuestas, estas son variadas y hacen hincapié en el desarrollo de estos objetivos a través de distintos medios, sin

descuidar en ningún momento los contenidos curriculares pertinentes. A continuación, se desglosará la secuencia de actividades en mayor profundidad, especificando los objetivos concretos de cada actividad y los recursos que cada una requiere.

Tabla 2. Secuencia de las actividades de la UD, sus objetivos y recursos

SESIÓN 1: Analizar
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Al principio de la sesión, se propondrán una serie de preguntas para contextualizar la actividad y fomentar la participación del alumnado. Las preguntas pueden acompañarse con imágenes de la prisión. <p><i>¿Habéis estudiado alguna vez la represión franquista en clase? ¿Y la Insumisión?</i> <i>¿Conocéis algún lugar en Pamplona que fuera testigo de este tipo de represión?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Puesta en común. Compartir respuestas e ideas entre el alumnado, redactarlas en la pizarra. ● Una vez el alumnado se ha ubicado en el tema, se les explicará el cronograma de la UD, la cantidad de sesiones, las actividades y los criterios de evaluación. ● Reparto de las rúbricas y fichas de evaluación y fichas SQA-NH. ● Al terminar la explicación, el alumnado deberá completar el apartado correspondiente a la primera sesión en la ficha individual (SQA-NH). Esta ficha tiene como objetivo la comparación de conocimientos en la primera y última sesión. Sus siglas responden a las siguientes preguntas: «¿qué sé?» (S), «¿qué me gustaría saber?» (Q), «¿qué he aprendido?» (A), «¿qué no he aprendido y me gustaría aprender?» (N) y «¿qué puedo hacer para aprenderlo?» (H). <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Presentar el tema y el trabajo. Explicar el cronograma de la UD. ● Completar el primer apartado de la ficha SQA-NH. ● Explicar las especificaciones y criterios de evaluación del trabajo que deberá realizar el alumnado: rúbricas, fichas... <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conexión a internet. ● Rúbricas y fichas de evaluación. ● Fichas SQA-NH.
SESIÓN 2: Analizar
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Formación de grupos pensados previamente por el o la docente en los que se dividirá el alumnado. A partir de esta sesión, trabajarán en estos grupos. ● Explicación del ABP y su funcionamiento: dinámica de los grupos, roles asignados a cada miembro y actas. ● Reparto de los documentos con los que se trabajará en grupo. El dossier tiene que contener los siguientes apartados:

- Modelo de acta.
- Escena.
- Nombre de un preso o presa de la Prisión Provincial de Pamplona (punto de partida de la investigación).
- Ficha informativa (en la que se reflejarán los resultados de la investigación).

- Explicación de todos los apartados del dossier, relacionándolos con el trabajo que deben presentar al final de la unidad. A cada grupo se le entregará la ficha de una persona que estuvo presa en Prisión Provincial y, a partir de esa ficha, deberán completar la información para llevar a cabo una reflexión grupal junto con el resto de los contenidos presentados a lo largo de la unidad.

- Lectura conjunta de la escena.

Objetivos:

- Conocer y comprender el funcionamiento del ABP.
- Presentar la dinámica de trabajo de los grupos.
- Explicar la dirección de la investigación y motivar al alumnado.

Recursos:

- Copias de los dosieres (una por grupo).
- Copia de la escena (una por persona).

SESIÓN 3: Analizar

Actividades:

- Reproducción de la canción *Las Miserias de sus Crímenes* y lectura individual de la letra. Esta canción del grupo La Raíz es un poema escrito en torno a 1941 y recitado por María Medina, hija del posible autor. La canción es la apertura de un disco dedicado a las víctimas del franquismo, mencionando en particular a los artistas represaliados que escribían desde las prisiones.
- Después, se reunirán en los grupos para completar la ficha relativa a la canción, realizando una reflexión colectiva sobre las prisiones del franquismo y el cautiverio.
- Finalmente, se explicará qué son los PSR. El grupo completo, en conjunto, debatirá sobre la problematización de la cuestión planteada por la UD con el objetivo de reflexionar sobre el vínculo entre el pasado y el presente, así como la actualidad de los problemas históricos. Para fomentar la discusión, se pueden plantear problemas que afectan a la sociedad de hoy en día como ejemplo, intentando buscar la raíz histórica de estos.

Objetivos:

- Ubicar al alumnado en el contexto histórico.
- Realizar una primera reflexión en torno al cautiverio.
- Reflexionar sobre los PSR y entender el tema de la UD como problemática social.
- Trabajar con distintas fuentes de información (en este caso, una canción basada en una fuente escrita).

Recursos:

- Conexión a internet.
- Letra de *Las Miserias de sus Crímenes*.
- Ficha de actividades.

SESIÓN 4: Investigar

Actividades:

- En esta sesión, los alumnos y alumnas se acercarán a distintas fuentes de información para dar comienzo a la investigación. En este caso, se propondrá utilizar inicialmente el Fondo Documental de la Memoria Histórica en Navarra, el Instituto Navarro de la Memoria y Oroibidea.
- Cada alumno y alumna tendrá su Chromebook para ver y analizar las webs. Tendrán que decidir por sí mismos qué usar y cómo buscar información.
- En esta sesión, completarán las preguntas de la primera sección del dossier, es decir, la referentes a la ficha personal de los presos y presas.

Objetivos:

- Presentar el Fondo Documental de la Memoria Histórica en Navarra, el Instituto Navarro de la Memoria y Oroibidea.
- Explicar la metodología de trabajo. Comprender el trabajo que realizan historiadores e historiadoras con las fuentes de información.
- Comenzar a buscar y recoger información.

Recursos:

- Conexión a internet.
- *Chromebooks*.

SESIÓN 5: Investigar

Actividades:

- Para presentar la historia de la prisión ante el aula, dedicaremos esta sesión a hablar sobre la Insumisión. En primer lugar, se preguntará al alumnado sobre el solar que ocupaba la prisión. ¿Lo conocen? ¿Conocen su nombre en la actualidad? Si no lo conocen, se les enseñará una fotografía del solar y del menhir situado en el parque que ocupa hoy en día. ¿Conocen lo que fue el movimiento insumiso?
- Después, trabajarán con distintas fuentes para conocer la experiencia de los insumisos, así como la de otros presos de la prisión. Estas fuentes serán tanto escritas como audiovisuales e iconográficas, todas ellas primarias.

Objetivos:

- Utilizar la Insumisión como puente entre la historia de la Prisión Provincial de Pamplona y el presente.
- Leer, analizar y utilizar fuentes escritas.
- Leer, analizar y utilizar fuentes orales.
- Conocer la realidad de otros presos de la Prisión Provincial de Pamplona.

Recursos:

- Conexión a internet.
- Enlace a la exposición: <https://navarraobjecioninsumision.navarra.es/>; entrevistas sobre la lucha carcelaria: <https://navarraobjecioninsumision.navarra.es/es/historias>
- Enlace para descargar el fanzine: <https://www.flickr.com/photos/tos/133679259@N08/albums/72157709600188781>
- Ficha que recoge el testimonio de los insumisos navarros.

SESIÓN 6: Investigar

Actividades:

- A continuación, los alumnos y alumnas trabajarán con fuentes iconográficas. Para ello, tendrán que realizar una comparación entre los elementos que encontrarán en el dossier. Estos elementos serán, principalmente, fotografías, aunque si los miembros del grupo lo estiman necesario, tendrán la posibilidad de buscar otras fuentes por su cuenta.
- Cada fotografía vendrá acompañada de una fuente, por lo que tendrán que analizar cada fuente para comprender el significado de la imagen.
- Las conclusiones extraídas de la discusión sobre las fuentes pondrán utilizarlas tanto en la reflexión final grupal como en la individual.

Objetivos:

- Trabajar con fuentes iconográficas distintas.
- Comprender la importancia de la fotografía como fuente histórica.
- Conectar distintos momentos en la historia de la prisión.
- Entender la importancia que ha tenido el cautiverio como forma de represión en distintos contextos.

Recursos:

- Conexión a internet.
- Dossieres de los grupos.
- *Chromebooks*.

SESIÓN 7: Investigar

Actividades:

- Proyección de fragmentos de los documentales *Del olvido a la memoria. Presas de Franco y Ezkaba. La gran fuga de las cárceles franquistas*.
- Después, el alumnado se juntará en grupos para realizar una pequeña reflexión, que más tarde compartirán con el grupo completo. Las conclusiones de esta reflexión podrán utilizarlas tanto en la reflexión final grupal como en la individual.

Objetivos:

- Conocer otros aspectos del cautiverio en el franquismo, basándose en un caso cercano.
- Conocer las duras condiciones de vida en las cárceles franquistas como otra forma más de represión.
- Conocer las formas específicas de represión que sufrieron las mujeres durante el franquismo.
- Incorporar la perspectiva de género en los contenidos vistos hasta el momento.
- Además de las fuentes audiovisuales, trabajar las fuentes orales (por ejemplo, el testimonio de quienes sufrieron la represión).
- Relacionarlo con los contenidos vistos en las primeras sesiones de la unidad para aplicarlo a la reflexión final.

Recursos:

- Conexión a internet.
- Enlace del documental *Del olvido a la memoria. Presas de Franco*: <https://www.youtube.com/watch?v=-4f5OkQAVpk>

- Enlace del documental *Ezkaba. La gran fuga de las cárceles franquistas*: <https://www.youtube.com/watch?v=AvqfdG-sMxE>

SESIÓN 8: Investigar

Actividades:

- Al igual que en la quinta sesión, en esta sesión los grupos trabajarán con fuentes primarias pero, en este caso, se centrarán en los testimonios de quienes estuvieron presos en las cárceles del franquismo. En este caso, pasajes de las memorias de Galo Vierge.
- Se seleccionarán los apartados de estas memorias que reflejen los diferentes aspectos del cautiverio. Por grupos, el alumnado deberá leer estas memorias y relacionarlas con lo visto anteriormente.
- A continuación, deberán preparar una pequeña presentación que compartirán con todo el grupo en la próxima sesión.

Objetivos:

- Aprender sobre las duras condiciones de vida en las cárceles del franquismo.
- Leer, analizar y utilizar fuentes primarias.
- Ver los diferentes aspectos del cautiverio y su reflejo en la vida de las personas presas.
- Trabajar la comunicación de la información.

Recursos:

- Dosieres de los grupos.

SESIÓN 9: Investigar

Actividades:

- Se puede ofrecer parte de la sesión para finalizar las presentaciones iniciadas el día anterior.
- Para finalizar, cada grupo deberá presentar ante los demás lo aprendido en la sesión anterior, comentando cada uno un aspecto diferente de este tipo de represión.

Objetivos:

- Aprender sobre las duras condiciones de vida en las cárceles del franquismo.
- Leer, analizar y utilizar fuentes primarias.
- Ver los diferentes aspectos del cautiverio y su reflejo en la vida de las personas presas.
- Trabajar la comunicación de la información.

Recursos:

- Dosieres de los grupos.

SESIÓN 10: Investigar

Actividades:

- En esta sesión, siguiendo con las diferentes fuentes de información utilizadas por los historiadores, el alumnado trabajará con datos cuantitativos.

- Para ello, utilizarán tablas, gráficos, etc., relacionados con la prisión y el cautiverio, proporcionados por el o la docente. Entre ellas, las cifras de los cautivos en la Prisión Provincial de Pamplona.
- Como caso de estudio, utilizarán los datos del año 1940 para analizar un momento concreto de la historia del centro penitenciario. Para ello, tendrán a su disposición diferentes datos de ese año: género, edad, profesión y origen, entre otros.
- Cada grupo decidirá qué hacer con estos datos, cuáles utilizarán en las presentaciones, etc.

Objetivos:

- Trabajar con distintas fuentes.
- Conocer la evolución de la Prisión Provincial de Pamplona a lo largo de las décadas, en especial en lo relacionado con los presos políticos.
- Comprender la importancia y el impacto del cautiverio en el franquismo.

Recursos:

- Conexión a internet.
- *Chormebooks*.
- Dosieres de los grupos.

SESIÓN 11: Evaluación**Actividades:**

- En esta sesión se realizarán las presentaciones grupales tanto de la investigación como de las reflexiones realizadas a lo largo de la unidad.
- Las presentaciones no deberán ser muy largas (sólo con 8-10 minutos será suficiente) y los alumnos tendrán las rúbricas dadas en la primera sesión para saber qué se va a evaluar en las presentaciones.
- Además de la evaluación del profesor o profesora, los compañeros y compañeras se evaluarán entre ellos y ellas.

Objetivos:

- Comunicar los resultados de la investigación ante los demás grupos.
- Compartir ideas entre los grupos, especialmente de cara a la reflexión individual.
- Realizar la coevaluación entre los grupos del aula.

Recursos:

- Conexión a internet (si las presentaciones tienen formato digital).
- Rúbricas y fichas de evaluación.

SESIÓN 12: Evaluación**Actividades:**

- Esta última sesión la utilizaremos principalmente para los ensayos personales del alumnado, para que hagan una profunda reflexión con todo lo visto en las sesiones anteriores. Esta reflexión individual forma parte de los contenidos que evaluará el profesor o profesora, por lo que los criterios de evaluación también aparecen en la rúbrica inicialmente distribuida.
- A continuación cumplimentarán el segundo apartado de la ficha SQA-NH.

- Por último, se repartirán las fichas de autoevaluación para que cada alumno y alumna realice la evaluación de su grupo y de su propio trabajo.

Objetivos:

- Realizar una síntesis de todo lo observado a lo largo de la unidad para ponerle fin.
- Cumplimentar la ficha SQA-NH para comparar los conocimientos iniciales y finales.
- Realizar un ejercicio de autoevaluación para calificar con madurez el trabajo personal realizado.

Recursos:

- Fichas SQA-NH.
- Fichas de evaluación.

Fuente: elaboración propia.

Para evaluar el trabajo propuesto en esta UD hay que tener en cuenta dos aspectos: por un lado, la evaluación realizada por el profesorado y, por otro, la autoevaluación realizada por el alumnado y la coevaluación entre grupos. La base de la evaluación serán las actas escritas por el alumnado y las rúbricas disponibles tanto para el profesorado como para el alumnado. Dada la naturaleza del ABP, resulta adecuado dejar un porcentaje de este último apartado en manos del alumnado, ya que no tendría sentido proponer una metodología didáctica basada en la autonomía del alumnado si luego no se les permite participar en el proceso de calificación. Además, delegar parte de la responsabilidad con respecto a las calificaciones hace que se preste más atención a las actividades y que estas sean tomadas más en serio, acercando las posiciones del profesorado y el alumnado. Por tanto, encontramos por un lado la evaluación del docente, con el mayor peso en la nota (70 %) y, por otro, la realizada por el alumnado, que se dividirá en tres apartados (por un total del 30 %). Desde el inicio de la unidad, los alumnos y alumnas tendrán a su disposición todas las rúbricas, valorando la transparencia del proceso y, al mismo tiempo, fomentando la participación.

El o la docente tendrá dos herramientas para evaluar el trabajo del alumnado: por un lado, las actas cumplimentadas por el grupo y, por otro, las rúbricas correspondientes tanto al trabajo realizado a lo largo de la unidad como a la presentación final. Las actas, por su parte facilitarán el seguimiento del trabajo, creando una rutina en el aula mediante su cumplimentación diaria, evaluando no solo el trabajo sino el funcionamiento de los grupos. Por otra parte, el profesorado contará con sus propias rúbricas.

Tabla 3. Rúbrica de evaluación del profesorado

Apartado	1 (Insuficiente)	2 (Suficiente)	3 (Notable)	4 (Sobresaliente)	Nota
EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA					
Trabajo en el aula y participación	No muestra interés por la actividad y la actitud es inadecuada. No participa en absoluto.	Muestra un poco de interés, pero no gestiona bien el tiempo en el aula. Participa en algunas sesiones.	Muestra gran interés y aprovecha bien el tiempo en el aula. Ha participado en más de la mitad de las sesiones.	Muestra gran interés e iniciativa y aprovecha bien el tiempo en el aula. Ha participado en casi todas las sesiones.	
Trabajo en equipo, cumplimiento de roles	No cumple con las tareas asignadas y su actitud no es muy cooperativa.	Cumple con algunas de las tareas asignadas, pero el trabajo no ha sido progresivo.	Cumple con todas las tareas asignadas y su actitud es cooperativa.	Cumple con todas las tareas asignadas, con actitud cooperativa y originalidad.	
EVALUACIÓN DE LAS PRESENTACIONES					
Contenidos	Los contenidos son inadecuados o incompletos. No siguen lo establecido en el guion.	Los contenidos son adecuados y se ajustan al guion, pero tienen errores.	Los contenidos son adecuados y coinciden con el guion. Los errores son leves.	Los contenidos son adecuados y coinciden con el guion. No hay errores reseñables.	
Expresión oral	Lee la presentación sin establecer contacto visual con el público. La vocalización y la entonación son inadecuadas.	La comunicación es buena, pero tiende a leer la presentación. La entonación y la vocalización son suficientes.	Casi no lee la presentación. La entonación y vocalización son correctas.	Mira al público y se expresa con sus propias palabras sin depender del soporte escrito. La entonación y vocalización son excelentes.	
EVALUACIÓN DEL TRABAJO INDIVIDUAL					
Ficha individual	No ha completado la ficha.	Ha completado la ficha, pero lo aprendido no es muy evidente.	Ha completado la ficha y refleja lo aprendido.	Ha completado la ficha y desarrolla en profundidad lo aprendido.	
Reflexión	No hace ninguna reflexión sobre el tema propuesto.	Reflexiona superficialmente sobre el tema propuesto.	Reflexiona sobre el tema propuesto utilizando algunos elementos originales además de los tratados en las sesiones.	Reflexiona en profundidad sobre el tema propuesto e introduce elementos muy originales, además de los tratados en las sesiones, con referencias contrastadas.	

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, tenemos la evaluación del alumnado. Este apartado supone el 30 % de la nota, dividida en tres aspectos diferentes, por lo que cada alumno y alumna deberá realizar tres evaluaciones. Por un lado, tenemos las rúbricas de coevaluación. A través de estas rúbricas, cada alumno evaluará las presentaciones de los otros grupos del aula.

Tabla 4. Ficha de coevaluación del alumnado

Apartado	1 (Insuficiente)	2 (Suficiente)	3 (Notable)	4 (Sobresaliente)	
EVALUACIÓN DEL GRUPO					Nota
Presentación (contenidos)	Los contenidos son inadecuados o están incompletos. No cumplen con lo establecido en el guion.	Los contenidos son adecuados y se adaptan al guion, pero tienen fallos.	Los contenidos son adecuados y se ajustan al guion. Los errores son mínimos.	Los contenidos son adecuados y se ajustan al guion. No hay errores reseñables.	
Presentación (expresión oral)	Lee la presentación sin establecer contacto visual con el público. La vocalización y la entonación son inadecuadas.	La comunicación es buena, pero tiende a leer la presentación. La entonación y la vocalización son suficientes.	Casi no lee la presentación. La entonación y vocalización son correctas.	Mira al público y se expresa con sus propias palabras sin depender del soporte escrito. La entonación y vocalización son excelentes.	
EVALUACIÓN DE CADA MIEMBRO DEL GRUPO					Nota
Nombre:					
Nombre:					
Nombre:					
Nombre:					
Nombre:					
OBSERVACIONES				Nota general (0-10)	

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la autoevaluación, cada alumno o alumna tendrá la oportunidad de evaluar el trabajado de su grupo y también el que haya hecho a nivel individual. Para ello, contará con la siguiente ficha:

Tabla 5. Ficha de autoevaluación del alumnado

De acuerdo	1	2	3	4	5	En desacuerdo				
EVALUACIÓN DE MI GRUPO										
1. El reparto del trabajo ha sido equilibrado entre los y las miembros del grupo.						1	2	3	4	5
2. Los y las miembros del grupo han mostrado interés y han hecho contribuciones al trabajo.						1	2	3	4	5
3. El ambiente de trabajo ha sido bueno en el grupo a lo largo de las sesiones.						1	2	3	4	5
4. Estoy contento/a con el trabajo realizado por mi grupo.						1	2	3	4	5
EVALUACIÓN DE MI TRABAJO										
1. He cumplido con las tareas del rol que me fue asignado.						1	2	3	4	5
2. He sido parte activa y motivada del grupo.						1	2	3	4	5
3. He ayudado a realizar el trabajo con mis ideas.						1	2	3	4	5
4. Estoy contento/a con el trabajo que he realizado yo.						1	2	3	4	5
OBSERVACIONES						Nota general (0-10)				

Fuente: elaboración propia

Constituirán el 30 % de la nota final las fichas de coevaluación (10 %) y autoevaluación (20 %), que se sumarán al final al 70 % de la nota asignada por el profesor o profesora. Además de evaluar el trabajo individual de otros alumnos, miembros del grupo y sus compañeros, mediante este sistema los alumnos y alumnas pueden transmitir su opinión, quejas o inquietudes al docente, así como su experiencia durante la realización del trabajo.

Conclusiones

La principal conclusión a la que la elaboración de esta propuesta didáctica deriva inexorablemente es la imperante necesidad de introducir en las aulas de historia conceptos como la memoria y el pensamiento histórico. Desgraciadamente, el trabajo entorno a estos conceptos no es habitual en la ESO y Bachillerato. Por lo tanto, al finalizar este ciclo, el alumnado tiene un concepto parcial de historia, carente de significado y sin relación alguna con su presente. Si uno de los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales es la educación en la ciudadanía democrática, esta forma de enseñar historia debería ser inaceptable. Existen, afortunadamente, antecedentes en metodologías didácticas que utilizan la construcción del pensamiento histórico de los alumnos como eje. Gracias a esas iniciativas he podido realizar la propuesta que aquí presento. La memoria histórica, el pensamiento histórico y el pensamiento crítico son los principales ejes de esta unidad. En definitiva, estos conceptos se han enlazado con la UD con el objetivo de acercar al alumnado el trabajo de los y las historiadoras, así como de crear conciencia social, histórica y cultural, esperando poder reducir la brecha entre el pasado que se enseña en el aula y el presente que viven los alumnos y alumnas.

Quisiera señalar que soy consciente del compromiso que este tipo de propuestas didácticas demandan tanto al profesorado como al alumnado, algo que puede ser difícil de conseguir en función del centro y del grupo. Por otra parte, siempre hay que tener en cuenta que el tiempo que se dedique a una UD de este tipo se restará de otras partes del currículo y, por tanto, quedará finalmente en manos del equipo docente decidir si se aplican o no.

Sin embargo, defiendo la necesidad de este tipo de propuestas didácticas. Por un lado, porque creo que es tiempo de aplicar nuevas metodologías para la enseñanza de la historia, la geografía y otras Ciencias Sociales, pero, más importante, porque es tiempo de enseñar el peso político, social, económico y simbólico que tiene la historia, para que el alumnado comprenda la historia no solo como materia educativa, sino como parte fundamental de su realidad, que influye en su presente y también en su futuro.

NOTAS

1. Mencionar que el nuevo currículum de educación secundaria, cuya publicación es posterior a la realización de esta unidad didáctica, hace un mayor hincapié en aspectos como la integración de la metodología de investigación histórica en las aulas. Véase Decreto Foral 71/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 155, 4 de agosto de 2022.
2. Recientemente han proliferado los estudios relativos a la enseñanza de las Ciencias Sociales, sus competencias y los desafíos que plantean, así como las metodologías más adecuadas para abordarlas. Muchos de estos trabajos coinciden en apuntar la necesidad de un cambio de perspectiva y metodología para garantizar un aprendizaje significativo de dichas competencias, poniendo en valor metodologías como la enseñanza basada en problemas sociales relevantes y la transformación de los roles de profesorado y alumnado. Véase De la Torre Neches (2021), Miralles, Guerrero y Sánchez (2020), Ortega-Sánchez y Pagès (2022), Povis et al. (2022), Sánchez Ibáñez et al. (2020).
3. También encontramos unas circunstancias similares en otros contextos europeos como el ruso o griego e incluso en contextos extraeuropeos como en las dictaduras del Cono Sur americano, véase Fernández García (2002), Voglis (2002), Franco (2012) y Novaro y Palermo (2003).
4. Para más información respecto al tema en relación a la unidad didáctica aquí planteada remito al «Trabajo de Fin de Máster» en el que esta se desarrolla: Velasco Zozaya (2022).
5. El desarrollo del pensamiento histórico, incluido en el currículum en el bloque de los saberes relativos a las Ciencias Sociales junto con la comprensión de la integración europea y los valores democráticos, es definido «(...) como el proceso por el que se crean narrativas sobre el pasado a través de la reflexión sobre su relevancia, el análisis de fuentes, la discusión sobre las causas y consecuencias de estos acontecimientos, así como el análisis de los cambios y continuidades entre los mismos, desde una perspectiva temporal y contextualizada y con relación a determinados criterios éticos y cívicos» en Decreto Foral 71/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 155, 4 de agosto de 2022.
6. Idea amparada y reforzada por la legislación vigente, como se especifica en la sección 3ª, artículo 44 de la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de octubre de 2022, núm. 252. Dicha ley promueve la enseñanza de la memoria histórica y la «lucha por los valores y libertades democráticas», instando a las administraciones educativas a realizar los cambios pertinentes en lo tocante a contenidos curriculares, didáctica y preparación del profesorado.
7. Todos los materiales preparados para la unidad didáctica se encuentran en Velasco Zozaya, L. *Iruñeko gatibualdi zentroak...*, *op. cit.*, en la versión original en euskera.

FUENTES PRIMARIAS

- Anuario Estadístico de España: «Existencia en 1.º de enero», 1943. <https://www.ine.es/inebaseweb/treeNavigation.do?tn=161311&ctns=160602#160602>.
- Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de octubre de 2022, núm. 252. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/10/19/20/con>.
- Decreto Foral 71/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 155, 4 de agosto de 2022. <https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2022/155/1>.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHAVES PALACIOS, J. (2005): «Franquismo: prisiones y prisioneros», *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 4, pp. 27-47.
- DE LA TORRE NECHES, Berta (2021): *Aprendizaje basado en proyectos. Estudio de caso sobre el potencial del método como modelo de enseñanza-aprendizaje en educación secundaria*, Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.
- EGIDO LEÓN, Á. (2017): *Cárceles de mujeres: la prisión femenina en la posguerra*, Alcorcón: Sanz y Torres.
- ESCRIBANO GONZÁLEZ, A. y DEL VALLE LÓPEZ, Á. (2008): *El aprendizaje basado en proyectos*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, A. (2002): «Sobre el terror estalinista: la documentación desclasificada», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 24, pp. 301-315.
- FRANCO, M. (2012): *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y «subversión», 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- GARCÍA FUNES, J. C. (2017): *Espacios de castigo y trabajo forzado del sistema concentracionario franquista*, Tesis doctoral, Universidad Pública De Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa.
- GARCÍA FUNES, J. C.; MENDIOLA GONZALO, F.; MAJUELO GIL, E.; PEREZ IBARROLA, N.; ALDAVE MONREAL, E.; OVIEDO SILVA, D.; PIÉROLA NARVARTE, G. y SATRUSTEGI ANDRES, I. (2021): «Informe sobre centros de detención y espacios de cautividad en Pamplona, 1936-1945», solicitado por el Instituto Navarro de la Memoria. <https://oroibidea.es/cautividad/es/report>.
- GARCÍA PÉREZ, F. (2014): «Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales», en PAGÈS BLANCH, J. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (coord.): *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), pp. 119-126.
- GÓMEZ BRAVO, G. (2006): «El desarrollo penitenciario en el primer franquismo (1939-1945)», *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 6.
- GÓMEZ BRAVO, G. (2007): *La Redención de Penas. La formación del sistema penitenciario franquista (1936-1950)*, Madrid: Catarata.
- (2009): *El exilio interior. Cárcel y represión en la España franquista, 1939-1950*, Madrid: Taurus.
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, M. D. y FELICES DE LA FUENTE, M. M. (2018): «Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática», *REI-DICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, pp. 87-102.
- JULIÁ, S. (coord.) (1999): *Víctimas de la Guerra Civil*, Madrid: Temas de Hoy.
- MIRALLES MARTÍNEZ, P.; GUERRERO ROMERA, C. y SÁNCHEZ IBÁÑEZ, R. (2020): «Competencias históricas y enseñanza de la historia: La perspectiva del profesorado de Educación Primaria y Secundaria» en AZNAR DÍAZ, I. et al. *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19*, Madrid: Dykinson, pp. 291-300.
- MIKELARENA, F. (2015): *Sin piedad. Limpieza política en Navarra, 1936*. Pamplona: Pamiela.
- NOVARO, M. y PALERMO, V. (2003): *La dictadura militar. 1976/1983*. Buenos Aires: Paidós.
- OLIVER OLMO, P. (2003): «Pena de muerte y procesos de criminalización (Navarra, siglos XVII-XX)», *Historia Contemporánea*, 26, pp. 269-292.
- (2007): «Historia y reinención del utilitarismo punitivo» en MENDIOLA GONZALO, F. y GASTÓN AGUAS, J. M., *Los trabajos forzados en la dictadura franquista*, Pamplona: Instituto Gerónimo de Uztariz, pp. 18-29.

- ORTEGA-SÁNCHEZ, D. y PAGÉS, J. (2022): «Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria» en BEL, J. C., COLOMER, J. C. y DE ALBA, N. (coord.): *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, Valencia: Tirant Humanidades, pp. 1183-1190.
- POVIS GAMERO, M. E.; SANTA MARIA SANTAMARLA, K. G.; URCIA MELENDEZ, V. M. y CORA, G. (2022): «Enseñar ciencias sociales: Un desafío del Siglo XXI», *Sinergias Educativas*, 1(1).
- PRESTON, P. (2011): *El holocausto español: odio y exterminio en la Guerra Civil y después*, Madrid: Debate.
- RICHARDS, M. (1998): *A Time of Silence: Civil War and the Culture of Repression in Franco's Spain, 1936-1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ TEIJEIRO, D. (2007): «Configuración y evolución del sistema penitenciario franquista (1936-1945)», *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea*, 7.
- RUIZ RESA, J. D. (2019): «Franquismo, trabajos forzados y derecho al trabajo el origen de la redención de penas por el trabajo» en PÉREZ JUAN, J. A. y MORENO TEJADA, S., *Represión y orden público durante la II República, la Guerra Civil y el franquismo*, Madrid: Thomson Reuters Aranzadi, pp. 197-210.
- SÁNCHEZ IBÁÑEZ, R.; CAMPILLO FERRER, J. M. y GUERRERO ROMERA, C. (2020): «Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia», *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34(95), pp. 57-76.
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2010): «La formación de competencias de pensamiento histórico», *Clío & asociados*, 14, pp. 34-56.
- (2019): «La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación», *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 57-79.
- SIERRA, F. y ALFORJA, I. (2006): *Fuerte de San Cristóbal, 1938: la gran fuga de las cárceles franquistas*. Pamplona: Pamiela.
- SOBREQUÉS I CALLICÓ, J.; MOLINERO RUIZ, C. y SALA, M. (coord.) (2003): *Una inmensa prisión: los campos de concentración y las prisiones durante la Guerra Civil y el franquismo*, Barcelona: Crítica.
- VEGA, S. (2011): *La política del miedo. El papel de la represión en el franquismo*, Barcelona: Crítica.
- VELASCO ZOZAYA, L. (2022): *Iruñeko gatibualdi zentroak frankismoan zehar: proposamen didaktiko bat*, Trabajo de Fin de Máster, Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa.
- VIERGE, G. (2006 [1988]): *Los culpables: Pamplona 1936*. Pamplona: Pamiela.
- VINYES, R. (2003): «El universo penitenciario durante el franquismo» en SOBREQUÉS I CALLICÓ, J., MOLINERO RUIZ, C. y SALA, M. (coord.). *Una inmensa prisión: los campos de concentración y las prisiones durante la Guerra Civil y el franquismo*, Barcelona: Crítica, pp. 155-176.
- VOGLIS, P. (2002): *Becoming a subject: political prisoners during the Greek Civil War*. Oxford, New York: Berghahn Books.

RESUMEN

Este trabajo formula una propuesta de unidad didáctica (UD) que explora las posibilidades de enseñar historia en las aulas de secundaria y bachillerato a través del estudio de un fenómeno y un caso en particular: el de la Prisión Provincial de Pamplona. A través de esta, se propone estudiar el siglo XX y, en concreto, las décadas que siguen a 1936 y su contexto histórico, social y político. Así, además de la represión franquista, también dará pie al análisis de otros procesos político-sociales de gran importancia a finales del siglo XX como, en este caso, la Insumisión. Además del desarrollo del pensamiento histórico y el análisis crítico de la información, esta UD apuesta por la utilización de diversas fuentes en el estudio de la historia, acercando así al alumnado al trabajo que realizan los historiadores e historiadoras. Por otra parte, también explora metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y otros métodos que garanticen un aprendizaje significativo e integrado.

Palabras clave: Prisión Provincial de Pamplona, represión, cautiverio, didáctica de las Ciencias Sociales, formación del pensamiento histórico.

LABURPENA

Lan honek unitate didaktiko (UD) bat proposatzen du, Bigarren Hezkuntzako eta Batxilergoko geletan historia irakasteko aukerak esploratzen dituen, fenomeno eta kasu jakin bat aztertuz: Iruñeko Espetxe Probintziala. Horren bitartez, XX. mendea aztertzea proposatzen da, eta, zehazki, 1936. urtearen ondorengo hamarkadak eta haien testuinguru historiko, sozial eta politikoa. Horrela, errepresio frankistaz gain, XX. mendearen amaieran garrantzi handia izan zuten beste prozesu politiko-sozial batzuk ere aztertuko dira, kasu honetan, Insumisioa. Pentsamendu historikoa garatzeaz eta informazioa kritikoki aztertzeaz gain, UD honek historia aztertzekeo hainbat iturri erabiltzearen aldeko apustua egiten du, eta, horrela, historialariek egiten duten lanera hurbiltzen ditu ikasleak. Bestalde, Arazoetan Oinarritutako Ikaskuntza (AOI) eta ikaskuntza esanguratsua eta integratua bermatzen duten beste metodo batzuk ere aztertzen ditu.

Hitz gakoak: Iruñeko Espetxe Probintziala, errepresioa, gatibutza, Gizarte Zientzien didaktika, pentsamendu historikoaren eraketa.

ABSTRACT

This paper formulates a didactic unit proposal that explores the possibilities of teaching history in secondary and high school classrooms through the study of a particular phenomenon and case: the Provincial Prison of Pamplona. Through it, it is proposed to study the 20th century and, in particular, the decades following 1936 in their historical, social and political context. Therefore, in addition to Franco's repression, it will also give rise to the analysis of other political and social processes of great importance at the end of the 20th century, such as, in this case, the Insubordination movement. In addition to the development of historical thinking and critical analysis of information, this didactic unit is committed to the use of various sources in the study of history, thus bringing students closer to the work done by historians. Furthermore, it also explores different methodologies such as Problem Based Learning (PBL) and other methods that guarantee meaningful and integrated learning.

Keywords: Provincial Prison of Pamplona, repression, captivity, didactic of Social Sciences, formation of historical thinking, critical thinking.