



# **CENTROS DE CAUTIVERIO DE PAMPLONA DURANTE EL FRANQUISMO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA**

**Lisabe Velasco Zozaya**

## **RESUMEN –ABSTRACT**

La unidad didáctica propuesta en este trabajo explora las posibilidades de enseñar la historia desde el estudio de un caso en particular: la Prisión Provincial de Pamplona. En concreto, esta unidad se enfoca en la utilización de esta cárcel a lo largo del siglo XX y, en particular a partir de 1936, como centro de reclusión de presos por motivos políticos. Así, además de la represión franquista, también alcanza a analizar otros procesos político-sociales de gran importancia en el siglo XX como, en este caso, la Insumisión.

Además del desarrollo del pensamiento histórico y el análisis crítico de la información, esta unidad didáctica hace una 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 distintas metodologías de utilidad en la enseñanza de Ciencias Sociales, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y otros métodos que garantizan un aprendizaje significativo e integrado.

**PALABRAS CLAVE – KEY WORDS** Prisión Provincial de Pamplona, represión, cautiverio, didáctica de las Ciencias Sociales, formación del pensamiento histórico.

---

## **1. Introducción**

El objetivo de la 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 también se haga referencia a periodos históricos más recientes, el eje de la propuesta es el estudio de la represión franquista, del cautiverio como forma de represión y, más ampliamente, la reflexión en torno a las consecuencias a corto y largo plazo que tuvo el régimen franquista en la sociedad.

Además de los contenidos recogidos en el currículum, esta unidad didáctica propone, entre otras cosas la lectura y el análisis crítico de distintas fuentes históricas como método para



desarrollar el pensamiento histórico en el alumnado. Así también, además de iniciar al alumnado en el estudio de distintas fuentes de información, también se acerca el método de investigación histórico a las aulas, una carencia hasta ahora evidente en la educación secundaria. Esto, por un lado, visibiliza el trabajo que realizan los historiadores e historiadoras en el ámbito de la educación superior pero, al mismo tiempo, también puede ser una herramienta muy útil para superar representaciones históricas muy propagadas fuera del mundo académico.

Y en relación con esto, otra de las competencias que esta unidad didáctica 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, eso no significa que no haya antecedentes en su trabajo en las aulas de educación secundaria, por lo que ya hay una larga tradición que respalda y cimienta lo propuesto en esta unidad didáctica.

Sin embargo, antes de entrar en los detalles de la unidad didáctica en sí y las actividades que esta propone, es importante comprender la importancia del cautiverio y el sistema penitenciario dentro del franquismo y su utilización como herramientas de represión.

## **2. El cautiverio en el contexto franquista y la Prisión Provincial de Pamplona**

Por lo general, el imaginario colectivo que rodea a las formas de represión franquistas está más vinculado a las expresiones de violencia más crudas y sangrantes, como podrían serlo los fusilamientos o las torturas. 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 este tema y, en los últimos años, el estudio del universo penitenciario ha recibido un interés considerable. 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<sup>1</sup>, a una escasez de fuentes primarias. De hecho, es muy común que quienes se han acercado a este objeto de estudio 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<sup>2</sup>. 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<sup>3</sup>. 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 en otras regiones del país.

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*<sup>4</sup>. 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, podemos decir que estas fuentes estadísticas y las cifras que aparecen en ellas son 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

---

<sup>1</sup> Domingo RODRÍGUEZ TEIJEIRO: “Configuración y evolución del sistema penitenciario franquista (1936-1945)”, *Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea*, 7 (2007).

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Gutmaro GÓMEZ BRAVO: “El desarrollo penitenciario en el primer franquismo (1939-1945)”, *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea*, 6 (2006).

<sup>4</sup> Domingo RODRÍGUEZ TEIJEIRO: “Configuración y evolución...”, p. 12.



los batallones de trabajo, cifra que asciende a los 92.000, por lo que el total estaría en torno a 363.000 personas<sup>5</sup>.

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, ya que presentaba al sistema penitenciario como la solución para paliar a la mayor brevedad un problema social de primer orden<sup>6</sup>.

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<sup>7</sup>. De hecho, los expertos apuntan que las cifras de presos del régimen franquista superan con creces las que encontramos en otros regímenes como el fascismo italiano, el de la Francia de Vichy o el Portugal salazarista<sup>8</sup>.

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 directamente 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 los enemigos del régimen a la sociedad. Es, en esencia, un planteamiento que guarda estrecha relación con el ideal religioso que vertebra el nacionalcatolicismo y que se utiliza como canal de legitimación del poder<sup>9</sup>.

---

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 13; Juan Carlos GARCÍA-FUNES: *Espacios de castigo y trabajo forzado del sistema concentracionario franquista*, Tesis doctoral, Universidad Pública De Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa, 2017, p. 252.

<sup>6</sup> Domingo RODRÍGUEZ TEIJEIRO: “Configuración y evolución...”.

<sup>7</sup> Gutmaro GÓMEZ BRAVO: “El desarrollo penitenciario...”.

<sup>8</sup> Fondo Documental de la Memoria Histórica en Navarra (FDMHN): *La primera década franquista en Iruña/Pamplona: espacios de cautividad (1936-1945)*, 2021.

<sup>9</sup> Gutmaro GÓMEZ BRAVO: “El desarrollo penitenciario...”, p. 166.



A pesar de que podríamos hablar largo y tendido sobre el universo penitenciario del régimen franquista<sup>10</sup>, 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 navarra<sup>11</sup>. 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. Sin embargo, a pesar de contar con servicios que la antigua cárcel no tenía, eso no garantizaba el bienestar de quienes cumplían allí su condena. La prisión también fue testigo de ejecuciones, al menos hasta que la pena capital fue abolida por la Segunda República<sup>12</sup> y, aunque las ejecuciones se retomaran durante el franquismo, estas eran por lo general grupales y se realizaban fuera de las prisiones.

A partir de julio de 1936, la cifra presos que recibirá la prisión se disparará debido a que muchos de los detenidos por motivos políticos serán internados allí, muchas veces de forma 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. En una práctica común durante el franquismo, muchos de estos presos fueron puestos en libertad tan solo en apariencia, para ser asesinados al poco tiempo<sup>13</sup>.

En cuanto a las cifras de prisioneros, el aumento desde los años de la República a 1936 es más que notable. Mientras que, de acuerdo al *Anuario Estadístico*, en el año 1933 tan solo

---

<sup>10</sup> Para más información respecto al tema en relación a la unidad didáctica aquí planteada remito a el Trabajo de Fin de Máster en el que esta se desarrolla: Lisabe VELASCO ZOZAYA: *Iruñeko gatibualdi zentroak frankismoan zehar: proposamen didaktiko bat*, Trabajo de Fin de Máster, Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa, 2022.

<sup>11</sup> Fernando MIKELARENA: *Sin piedad. Limpieza política en Navarra, 1936*, Pamiela, 2015.

<sup>12</sup> Pedro OLIVER OLMO: "Pena de muerte y procesos de criminalización (Navarra, siglos XVII-XX)", *Historia Contemporánea*, 26 (2003), pp. 269-292.

<sup>13</sup> Fondo Documental de la Memoria Histórica en Navarra (FDMHN): *La primera década...*



había 171 presos, esta cifra aumentó a 1.790 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<sup>14</sup>.

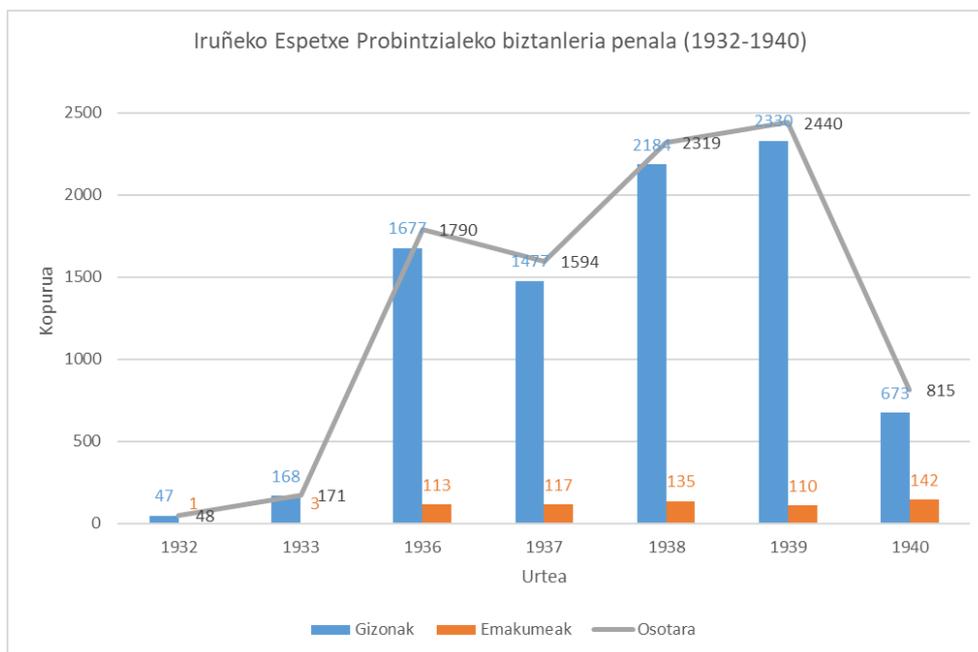


Imagen 1. Población penal de la Prisión provincial de Pamplona (1932-1940). Elaboración propia con los datos del Anuario Estadístico de España, del FDMHN y del Archivo Municipal de Pamplona.

Aunque la cifra de presos va descendiendo a medida que nos alejamos de los años 40, todavía encontramos picos en algunos momentos muy específicos. La Prisión Provincial 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<sup>15</sup>. De hecho, cabe mencionar que el solar que una vez fue ocupado por la prisión fue nombrado en 2018 “Parque de la Insumisión”<sup>16</sup>. Como ya hemos comentado anteriormente, no podemos olvidar a los presos que, por la naturaleza de este trabajo, no hemos tenido en cuenta hasta ahora, como

<sup>14</sup> Anuario Estadístico de España: “Existencia en 1.º de enero”, 1943, <https://www.ine.es/inebaseweb/treeNavigation.do?tn=161311&tns=160602#160602>; Fondo Documental de la Memoria Histórica en Navarra (FDMHN): *La primera década...*

<sup>15</sup> Lisabe VELASCO ZOZAYA: *Iruñeko gatibualdi zentroak...*

<sup>16</sup> Fondo Documental de la Memoria Histórica en Navarra (FDMHN): *La primera década...*



son los presos comunes, que fueron la mayoría de la población penitenciaria tras el paso de las primeras décadas de la dictadura.

### 3. Marco didáctico: metodologías

Como hemos mencionado con anterioridad, uno de los objetivos de la unidad didáctica 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. 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<sup>17</sup>. 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, como hemos mencionado anteriormente. 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,

---

<sup>17</sup> Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ: “La formación de competencias de pensamiento histórico”, *Clío & asociados*, 14 (2010), pp. 34-56.



y que es una argumentación abierta al debate democrático, que plantea preguntas y pretende provocar nuevos interrogantes<sup>18</sup>.

La historia es una ciencia social y, por tanto, una construcción social. Y 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 fundamental 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”<sup>19</sup>.

Tomando esto como punto de partida, a la hora de realizar una propuesta didáctica resulta vital elegir unas metodologías didácticas que posibiliten el desarrollo de los objetivos marcados. En este caso, han sido elegidos los Problemas Sociales Relevantes 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<sup>20</sup>. Así, estos problemas que pueden integrar el currículo educativo presentarían una base comprensible desde distintos puntos de vista afianzando unas bases teóricas 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 distintas tradiciones como, por ejemplo, los “*controversial issues*” del mundo

---

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>20</sup> FRANCISCO GARCÍA PÉREZ: “Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales”, en Joan PAGÈS BLANCH y Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ (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), 2014, pp. 119-126.



anglófono, las “*questions socialment vives*” del entorno francófono o, en el mundo hispanohablante, los “problemas socioambientales relevantes”<sup>21</sup>. El origen de la educación a partir de los problemas sociales está 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<sup>22</sup>. Esto, en definitiva, convierte al aula en un laboratorio de perspectiva interdisciplinar, fomentando la curiosidad del alumnado para que formule preguntas, busque respuestas, valore la información, tome decisiones y resuelva problemas<sup>23</sup>.

Para llevar a cabo una enseñanza cuyo eje sean los problemas sociales relevantes, es indispensable hacer inflexión en la formación de los docentes. Lograr un equilibrio entre contenidos teóricos y valores 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<sup>24</sup>. 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<sup>25</sup> y la de Jiménez Martínez y Felices de la Fuentes<sup>26</sup>. 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<sup>27</sup>. En el caso de Santisteban Fernández, este se centra 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

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 121; María Dolores JIMÉNEZ MARTÍNEZ y María del Mar FELICES DE LA FUENTE: “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 (2018), pp. 87-102, esp. p. 88.

<sup>22</sup> Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ: “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 (2019), pp. 57-79.

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> Francisco GARCÍA PÉREZ: “Ciudadanía participativa...”.

<sup>25</sup> Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ: “La enseñanza...”.

<sup>26</sup> María Dolores JIMÉNEZ MARTÍNEZ y María del Mar FELICES DE LA FUENTE: “Cuestiones socialmente vivas...”.

<sup>27</sup> *Ibid.*



información para analizar el contexto, argumente y opine sobre ellos y se implique en la solución<sup>28</sup>.

Por otra parte, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es un sistema didáctico que requiere la participación activa del alumnado en su aprendizaje, con el objetivo de llegar a 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 excluye el papel de los contenidos y del 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<sup>29</sup>.

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, 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 el desarrollo de habilidades para resolverlos será uno de los objetivos del aprendizaje<sup>30</sup>.

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 adquisición de conocimientos curriculares, promueve el aprendizaje integrado, donde los procesos que se generan para transmitir el conocimiento son tan importantes como este. 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.

---

<sup>28</sup> Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ: “La enseñanza...”, 73.

<sup>29</sup> ESCRIBANO GONZÁLEZ y Ángela DEL VALLE LÓPEZ: *El aprendizaje basado en proyectos*, Narcea, 2008.

<sup>30</sup> *Ibid.*



#### 4. Propuesta didáctica

Tras explicar brevemente las bases teóricas que cimientan esta propuesta de unidad didáctica, pasaremos a explicarla brevemente<sup>31</sup>, poniendo especial atención a la secuencia de actividades y la evaluación, ya que es en estos apartados donde veremos reflejados algunos de los 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 unidad didáctica 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 unidad didáctica, las bases del ABP, las dinámicas del grupo y el contexto histórico con el que se va a trabajar. Aunque la unidad didáctica 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 en 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.

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: <i>Las Miserias de sus Crímenes</i> . Contexto. Problemas Sociales Relevantes: 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'

<sup>31</sup> La secuenciación completa, así como los materiales preparados para la unidad didáctica y todas las rúbricas se encuentran en Lisabe VELASCO ZOZAYA: *Iruñeko gatibualdi zentroak...*



6	Comparación de fuentes iconográficas: fotografías, etc.	6	55'
7	Documentales <i>Del olvido a la memoria. Presas de Franco y Ezkaba. La gran fuga de las cárceles franquistas</i> : visionado y debate.	7	55'
8	Fuentes escritas II: pasajes de las memorias de Galo Vierje. 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'

Tabla 1. Resumen de las actividades de la unidad didáctica. Elaboración propia.

Para evaluar el trabajo propuesto en esta unidad didáctica hay que tener en cuenta dos aspectos: por un lado, la evaluación realizada por el profesor 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, me parece adecuado dejar un porcentaje de la evaluación al alumnado. No tendría sentido proponer una metodología didáctica basada en la autonomía del alumnado si luego no se les deja participar en el proceso de evaluación. 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. Por tanto, por un lado tendremos la evaluación del docente, que tendrá el mayor peso (70%) y, por otro, la evaluación 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 para que conozcan el proceso de evaluación y para fomentar también 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 de evaluación tanto del trabajo realizado a lo largo de la unidad como de la presentación final. 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. 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. 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.

## 5. Conclusiones

La principal conclusión a la que he llegado a través de la elaboración de esta propuesta didáctica 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 algunos de los ejes de esta unidad. En definitiva, estos conceptos se han trabajado con el objetivo de acercar al alumnado el trabajo de los y las historiadoras, así como de crear conciencia social, histórica y cultural. De esta manera, espero 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 unidad didáctica de este tipo se detraerá 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 vea que la historia es una parte fundamental de su realidad, que influye en su presente y también en su futuro.