

Trabajar la represión de género durante el régimen franquista. La guía didáctica como herramienta.

Sescún Marías e Irene Abad

Resumen.

En la presente comunicación se reflexiona sobre el uso de la guía didáctica como herramienta que fomenta el aprendizaje autónomo de la historia reciente con perspectiva de género y además, fomenta el pensamiento crítico acerca de la validez y recuperación de la memoria histórica entre el estudiantado. En este caso la guía didáctica va asociada a una exposición itinerante sobre la represión de las mujeres en la dictadura franquista, como elemento inseparable de la vocación educativa de la muestra. En las páginas que siguen se explica desde el proceso de gestación de la guía, a la descripción teórica de su construcción, usos y el diseño de la misma, abierto a la evaluación para mejorar y reeditar una herramienta educativa que consideramos viva. Relacionamos la guía con la construcción del pensamiento histórico y por último, intentaremos poner en contexto, el de las enseñanzas medias y la difícil acogida de la memoria histórica en el alumnado, pese a su relevancia como herramienta constructora de democracia.

Palabras clave: represión de género, franquismo, guía didáctica, pensamiento histórico, memoria.

1.- INTRODUCCIÓN: GÉNERO Y MEMORIA, UN QUIERO Y NO PUEDO.

En 2022 las autoras que firman esta comunicación prepararon, diseñaron y materializaron la exposición itinerante *VIGILADAS. Mecanismos de control femenino en los pueblos del franquismo*, promovida por el Ayuntamiento de Aínsa (Huesca) a través de la convocatoria de subvenciones para investigaciones y acciones de Memoria Histórica que, hasta el cambio de signo político en 2023, lanzaba anualmente la Diputación de Huesca¹. La

¹ La Memoria Histórica en Aragón ha experimentado procesos totalmente politizados. Mientras que en gobiernos de corte progresista se ha abogado por su potenciación, en gobiernos conservadores ha sucedido lo contrario, de hecho en febrero de 2024 la Ley de Memoria Democrática fue derogada por los votos de PP, Vox y PAR. Después, en julio del mismo año, se aprobó el denominado como Plan para la Preservación de la concordia, que evita referirse al franquismo o la Guerra Civil y solo hace una alusión general a las víctimas de la violencia “ejercida

exposición tenía como objetivo presentar al público los distintos ámbitos de control político, social y moral en los que las mujeres fueron sometidas a constante vigilancia. Para profundizar en la reflexión a la que invitaban los textos e imágenes de la muestra, las autoras, docentes de secundaria y de Didáctica de las Ciencias sociales en la Universidad de Zaragoza, elaboraron en 2023 una guía didáctica cuyo proceso de gestación y diseño y sus posibilidades didácticas desgranamos en esta comunicación. Pretendemos de alguna manera reflexionar sobre la propia vocación de la guía desde el punto de vista de la teoría didáctica, en qué fundamentos nos basamos para diseñarla y qué aporta la misma a la memoria histórica con perspectiva de género.

Por nuestra experiencia en la aulas de secundaria así como por nuestro trabajo con futuros docentes (estudiantes de Magisterio y Máster de Profesorado) somos conscientes de la falta de perspectiva de género en la enseñanza de la Historia, tanto en enseñanzas medias como superiores². Esta ausencia de perspectiva de género se hace especialmente notable en la enseñanza de periodos recientes de nuestra historia como el franquismo, para los que paradójicamente existe una abundante producción académica al respecto³.

Según Raggio (2004), hay temas que encuentran más dificultades en las aulas como consecuencia de la experiencia vivencial del alumnado, de sus familias o de sus grupos de pertenencia. De ahí que haya cuestiones que se consideren constitutivas de un conflicto. Por todo ello consideramos urgente la necesidad de abordar un pasado reciente e incómodo que no se trabaja de manera adecuada en las enseñanzas medias; de plantear en las aulas la represión franquista e insistir en cómo y por qué razones esta violencia afectó a las mujeres. Se trata de una cuestión socialmente viva, abierta, que en lugar de desalentar al profesorado por lo complejo, debe afrontarse desde el contexto educativo y ha de aprovecharse su potencial emocional para implicar al alumnado en la defensa de las libertades y la democracia⁴. Abordar

por regímenes totalitarios o dictaduras, por bandas, grupos terroristas o individuos sometidos a ideología extrema por motivos políticos, ideológicos o religiosos”.

² Janire CASTRILLÓN CASADO; Iratxe GILLATE AIERDI; Onintza ODRIEZOLA; Teresa CAMPOS LÓPEZ: “¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso”, en Consuelo Díez BEDMAR, Antonia FERNÁNDEZ VALENCIA (Coords.): *Clío: History and History Teaching*, 45 (2019), pp. 11-29. Ana LÓPEZ-NAVAJAS: “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada”, *Revista de Educación*, 363 (2014), pp. 282-308.

³ Carlos FUERTES MUÑOZ, Néstor BANDERAS NAVARRO: “Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco”, *Tempo e Argumento. Ensino de História e Tempo Presente*, vol. 13, 33 (2021), pp. 1-37. Melanie IBÁÑEZ DOMINGO: “¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica. *Revista de Didácticas Específicas*, 14 (2016), pp. 50-70.

⁴ Ramón LÓPEZ FACAL, Víctor Manuel SANTIDRIÁN ARIAS: “Los ‘conflictos sociales candentes’ en el aula”, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69 (2011), pp. 8-20.

la violencia que el franquismo ejerció sobre las mujeres se convierte en consecuencia en una herramienta útil para construir identidades sociopolíticas en la juventud española y garantiza, en términos de ciudadanía, una educación en valores democráticos⁵.

El insuficiente abordaje de este pasado incómodo y la ausencia de perspectiva de género pudieran parecer solucionados con la llegada de la vigente ley educativa española⁶ y la actualización de la normativa sobre memoria histórica, ahora memoria democrática⁷. La bienintencionada norma aguanta muy bien sobre el papel, pero los materiales didácticos y la realidad del aula siguen presentando ambas cuestiones como asignaturas pendientes. Estas ausencias quedan la mayoría de las veces en manos de la voluntad y progresismo de los y las docentes, tanto en lo referente al franquismo y la transición⁸ como a la educación inclusiva y la perspectiva de género⁹.

Por todo ello nos pareció necesario complementar el interés divulgativo de nuestra exposición sobre la represión de las mujeres durante el franquismo con un herramienta que ahondara en la reflexión educativa que consideramos falta en la realidad del aula de secundaria. Como docentes en secundaria y bachillerato estamos familiarizadas con el uso de guías didácticas como un instrumento que optimiza la realidad cultural externa al aula (cine, museos, exposiciones...) con los contenidos curriculares, que fomenta la autonomía en el proceso enseñanza-aprendizaje y la independencia cognitiva del alumnado. El uso de las guías didácticas, con el diseño y acompañamiento docente adecuados, permite desarrollar ampliamente las estrategias de “aprender a aprender” y “aprender construyendo” incluidas en las competencias clave “Competencia personal, social y de aprender a aprender” y “Competencia ciudadana” de la actual LOMLOE. De esta manera se pone al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y se consigue despertar una motivación e interés que no pueden alcanzarse con instrumentos educativos más tradicionales. La guía didáctica

⁵ Carlos FUERTES MUÑOZ, Néstor BANDERAS NAVARRO: “Franquismo y transición en las aulas: enseñanza y memoria democrática”, *Ayer*, vol. 135, 3 (2024), pp. 329-348.

⁶ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 30 de diciembre de 2020, más conocida como LOMLOE.

⁷ Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. BOE, 20 de octubre de 2022.

⁸ Carlos FUERTES MUÑOZ, Néstor BANDERAS NAVARRO: “Franquismo y transición”, pp. 329-348.

⁹ Marian MORENO LLANEZA: “Análisis de la LOMLOE con perspectiva coeducadora: pros, contras y propuestas”, *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 36 (2023), pp 139-154.

cumple las funciones fundamentales de orientación en primer lugar, y promoción del aprendizaje autónomo y la creatividad e iniciativa del alumnado en segundo término. Por último, permite una autoevaluación tanto de lo aprendido como de la propia validez del proceso de orientación de la guía y el profesorado acompañante¹⁰.

A la hora de diseñar la guía didáctica tomamos como referencia lo aprendido en el taller impartido por Ángel Gonzalvo Vallespí, docente jubilado y durante mucho tiempo responsable del programa educativo *Un día de cine*, todo un referente en la elaboración de guías didácticas para el profesorado aragonés.¹¹ La primera indicación sobre la elaboración de guías didácticas fue la simplicidad, tanto en la composición como en el uso. Añadimos además, que en cuanto a competencias específicas, saberes básicos y/u objetivos debe recoger unos pocos elementos, sin ánimo de resultar pretenciosa en términos curriculares. La guía ha de resultar atractiva para el alumnado, cuestión especialmente importante en una sociedad como la actual en la que prevalece lo visual, tan cotidiana como vigente para el alumnado. Se recomendaba también un fraccionamiento de la información, las actividades, para hacer evidente que se asimila y se aprende a cada página que se avanza en la guía. Esta segmentación del contenido, así como de las actividades planteadas página a página, responde a la estrategia de “aprender en metas cortas”. Para ello, en cada página o apartado de la guía se recomienda la premisa de proponer un 50% de información y un 50% de actividades. Por último se indicaba el poder de la imagen: las fotografías y los dibujos que aparecen no deben ser ornamentales, sino que han de constituir un contenido más de la guía, con un significado propio.

La guía didáctica se convierte en herramienta de transmisión de conocimientos propios de la materia vinculada (historia, en nuestro caso) junto con aportes fundamentales al crecimiento personal del estudiante que la utilice. Las razones de esta ambivalencia se explican por las bases sobre el que se construye el contenido de la guía didáctica, los tres pilares que sustentan su validez didáctica: la emoción (causada por la exhibición, en nuestro caso, del texto, las imágenes, las escenografías...); la reflexión (a la que invita tanto el docente acompañante como la guía didáctica, es decir, propone razonar sobre lo visto); el aprendizaje final (planteado

¹⁰ Ignacio GARCÍA HERNÁNDEZ, Graciela DE LA CRUZ BLANCO: “Las guías didácticas recursos necesarios para el aprendizaje autónomo”, *Edumecentro*, vol. 6, 3 (2014), pp. 162-175.

¹¹ El taller fue realizado dentro del programa *Red de la Experiencia* del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, desarrollado en el IES Hermanos Argensola de Barbastro (Huesca), en marzo de 2023.

como un resultando de combinar la emoción y la reflexión en términos humanos, sociales, ciudadanos, etc.).

A continuación describiremos la concreción de estas recomendaciones en la experiencia particular de elaborar una guía didáctica para la exposición mencionada.

En primer lugar, teníamos claro que la propia exposición había de tener una vocación educativa. Desde el origen la exposición se plantea como una traslación de cuestiones aceptadas en la historia más académica, que habíamos estudiado, analizado y comunicado en distintos espacios y congresos, acercando estos contenidos al gran público. Junto con la idea, a veces poco presente en los entornos académicos pero sí en los populares, de que había que dar valor a la memoria de las mujeres. Es decir, hacer divulgativa tanto la historia como la memoria de las mujeres represaliadas por el franquismo con especial hincapié en el medio rural. Tal y como entendíamos la exposición, como una herramienta de educación no-formal, creíamos que debíamos consolidar esta voluntad educativa a través de otra herramienta, la guía didáctica, con la finalidad de contar igualmente con una herramienta de educación formal. En este caso a modo de conexión entre una exposición histórica y las competencias y saberes específicos de la materia de Historia en secundaria y bachillerato.

Siguiendo las recomendaciones del taller de Ángel Gonzalvo, a nivel de diseño se mantuvo la línea de los paneles pero con un formato adecuado al manejo por estudiantes, y en diseño horizontal que nos parece mucho más amable que el vertical tradicional. De tamaño pequeño y manejable por alumnado de secundaria, incluso de los cursos inferiores. Dimos importancia tanto a las imágenes (en blanco y negro) como a los fondos a color y otros elementos visuales (dibujos, gráficos, iconos, también a color; códigos qr) que conectan el pasado y el presente, el mundo de las abuelas de las fotos y el de los nietos y nietas que utilizan la guía¹².

El diseño de la guía fue propio; utilizamos la versión Premium de la herramienta Canva, con la que también hicimos los paneles. Es humilde, no pretende ganar concursos de diseño gráfico, pero pensamos que esto también le proporciona cercanía. A veces las exposiciones

¹² Como elemento simbólico, tanto en la exposición como en la guía, se ha recurrido a las flores. El último panel de la exposición alude a la necesidad de la memoria como vehículo de transmisión, como recurso de estudio del pasado y como vínculo con la perspectiva histórica. La memoria se ha visto abocada a claros intereses políticos frente a los cuales ha abanderado la reivindicación de justicia y de reparación. Como metáfora a dicho proceso de recuperación de la memoria, hemos utilizado las flores: “que la memoria brote como lo hacen las flores después de una helada”.

elaboradas por estudios de diseño nos resultan muy potentes visualmente pero demasiado frías y distantes al espectador; aquí el valor de la memoria, el hecho de que hablásemos de mujeres que podrían ser cualquier abuela o bisabuela requería de una proximidad emocional que creemos que este diseño tan casero puede proporcionar.

La subvención con la que se realizó la exposición permitió encargar 500 copias, que dado el recorrido que ha tenido la misma por centros educativos aragoneses, pensamos que ya se nos queda corta. Se trata de una guía modesta, de diseño casero y una primera edición limitada tanto por la cuantía de la subvención, como por las dificultades de distribución que supone la gestión del préstamo de la exposición desde el Ayuntamiento de Aínsa. Por todo ello nosotras mismas en el aula hemos utilizado una versión digital de la misma con nuestro alumnado, en pdf, en cierta manera por ahorrar papel y reservar esas copias impresas para otro público. No obstante hemos comprobado que el alumnado se maneja bien con el formato digital, le es muy cómodo e incluso accesible a través de dispositivos móviles, por ello se ha pensado en dar un paso más allá y reeditar la guía en formato digital, con las mejoras correspondientes sobre su contenido.

Pasado un año de la primera exhibición de la muestra y todavía itinerando por centros educativos, para evaluar la utilidad y el alcance de la guía didáctica, lanzamos un cuestionario compartido con las personas que la hubieran visitado y estudiantes y docentes que hubieran manejado este material didáctico, bien en papel o bien en pdf como hicimos nosotras mismas. La respuesta fue muy satisfactoria pero nos planteó que debíamos hacer algunas correcciones tanto en la guía didáctica (que tenía algunas erratas y aspectos a mejorar) como en la precisión de la propia encuesta, que ya entendemos como un elemento indisolublemente asociado a la exposición para valorar el aprovechamiento de la misma¹³.

Según Pino Torrens, la tercera y última etapa en el proceso de construcción y utilización de una guía didáctica, es el de *Valoración, mejora y reelaboración de las guías*, y en consecuencia hay que *tomar conciencia de la necesidad de mejora constante, mantener actitud abierta al cambio, a sugerencias y opiniones de quienes son usuarios del recurso guía*

¹³ Un análisis más pormenorizado de la evaluación de la exposición podemos encontrarlo en la comunicación “Vigiladas: Del archivo al aula. Una exposición itinerante sobre la represión a las mujeres durante la dictadura franquista”, presentada en el 3er Congreso Internacional de Educación Crítica e Inclusiva (Madrid, septiembre 2024) y galardonada con el certificado de reconocimiento.

*didáctica*¹⁴. Uno de los fines de la encuesta que lanzamos era buscar pistas acerca del mejoramiento de la guía, entendiendo que es un objeto en constante reelaboración y que los y las docentes y estudiantes que la han utilizado pueden aportar valiosas indicaciones para hacer de la guía una herramienta de acompañamiento más precisa. Por todo ello, la guía didáctica se presenta ante el alumnado y el profesorado que va a desarrollarla, como un documento vivo, generador de aprendizajes y de otras creaciones más o menos autónomas que parten de las reflexiones propiciadas por la guía. A este respecto nos gusta destacar la experiencia desarrollada en el IES Ítaca (Zaragoza), donde los estudiantes de la profesora Susana Lozano confeccionaron su propia exposición a partir de las preguntas planteadas en la guía didáctica. Esta actividad innovadora planteada a partir de la guía nos confirma la utilidad didáctica de la misma y también que consigue cumplir con el planteamiento de poner al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, incentiva su motivación y desde luego, fomenta su autonomía cognitiva.

2.- LA TRANSFORMACIÓN DEL MATERIAL ARCHIVÍSTICO EN MATERIAL DIDÁCTICO: USOS DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

La utilización de una exposición con carácter didáctico y presentado como recurso de indagación-acción responde a un paradigma constructivista e innovador que se centra en el aprendizaje activo y autónomo del visitante, puesto que busca mejorar tanto los conocimientos como el pensamiento histórico¹⁵. El pensamiento histórico es un metaconcepto que se construye a partir de competencias relacionadas con la comprensión del pasado y que favorece el dominio de los conceptos de primer orden (datos, fechas y hechos) y de los aprendizajes de segundo orden (significado histórico, evidencia histórica, causalidad...). Cuando Peter Seixas reconceptualizó el pensamiento histórico, desarrolló un marco de seis conceptos en cuanto al término: significado histórico, evidencia, continuidad y cambio, causa y consecuencia, perspectiva histórica y dimensión ética. Teniendo en cuenta estas destrezas históricas y tratando de analizar el potencial didáctico de nuestra guía didáctica, nos preguntamos: ¿qué aporta dicha guía a las competencias del pensamiento histórico?

¹⁴ Ricardo Enrique PINO TORRENS: “Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje ¿nueva estrategia?”, *Revista Científica*, vol. 5, 18 (2020), pp. 371-392. esp. pp. 388 y 3766

¹⁵ Humberto Andrés ÁLVAREZ SEPÚLVEDA: “Enseñar historia a través de la perspectiva de género. Evaluación de una propuesta de innovación”, *Mendive*, vol. 18, 3 (2020), pp. 599-617.

La primera de estas competencias sería el significado histórico. Los mecanismos de represión hacia las mujeres permiten abordar el aprendizaje del franquismo como el contexto histórico en el que se desarrollaron y se convierte en una herramienta básica para la comprensión de todos aquellos efectos de la represión que se fueron filtrando en la sociedad femenina española hasta la actualidad: ser mujer hoy todavía arrastra algunos de los rasgos socioculturales que se impusieron en la construcción franquista de mujer (el decoro, la sumisión, las responsabilidades domésticas...) y que quedaron impresos de tal manera que se prolongaron a lo largo del tiempo.

La segunda competencia es la evidencia histórica. Esta alude a la manera en la que se aborda el aprendizaje de la historia. Esta guía, producto de la ya mencionada exposición “Vigiladas. Mecanismos de control sobre la mujer durante el franquismo”, descubre, analiza e interpreta los hechos (la represión) a partir de las fuentes históricas y se presenta como el producto encargado de transformar el material archivístico en material didáctico, útil para las aulas.

En la fase investigadora fueron muchas y variadas las fuentes primarias utilizadas, como reflejo directo y emanado del contexto histórico en el que se enmarca: Expedientes y fichas del Servicio de Libertad Vigilada, libro provincial de maestras depuradas, expedientes penitenciarios, expedientes del Tribunal de Responsabilidades Políticas, documentación de la Sección Femenina, lista de rapadas del Ayuntamiento de Fuendejalón,... Las fuentes primarias favorecen un análisis profundo del acontecimiento analizado, pero lo hacen de manera específica y fragmentada, como si de epifenómenos se tratase. Para construir un todo final, con narrativa histórica, hace falta vincular toda la información procedente de dichas fuentes, contrastar y contextualizarla. El resultado da pie a publicaciones académicas destinadas a ediciones especializadas, que se convierten en fuentes secundarias. El público de dichas publicaciones o resultados de la investigación suele circunscribirse en el ámbito académico y rara vez expanden su capacidad pedagógica al aula no universitaria. Nuestra exposición “Vigiladas” se convierte, por tanto, en una fuente secundaria para el análisis de los mecanismos de represión hacia las mujeres durante el contexto del franquismo, subrayando la relevancia del ámbito local.

Una vez recopilada la información pertinente para dar forma a la narrativa histórica publicada en la exposición, y posteriormente transformada en guía didáctica, quisimos buscar imágenes que ilustrasen el texto y diesen mayor visibilización tanto a la exposición como a la

guía didáctica. Se utilizaron tanto imágenes de archivos que habíamos consultado, es decir, fuentes primarias clasificadas y de alguna manera “públicas”, pero también se recurrió a las fotografías familiares. Estas imágenes de nuestras abuelas, que como todas las españolas de su tiempo vivieron la violencia simbólica de la dictadura, tenían un significado especial. Por un lado, apuntaban a las miles de mujeres corrientes que, como las abuelas y bisabuelas de los visitantes de la exposición, sufrieron el control político, social y moral de la dictadura. Por otro lado, estas imágenes formaban parte de la memoria de nuestras familias, memoria transmitida y heredada, circunstancia que utilizamos para hacer un ejercicio de reflexión sobre el sentido de la exposición y su contribución a la recuperación de la memoria de las mujeres.

La relación entre las fotografías familiares y su aportación a la memoria, personal y familiar en este caso, siempre nos ha resultado paradójica. A priori se trata de un archivo privado, uno de los pocos materiales que nuestras antepasadas se ocuparon de clasificar, guardar y relatar en sus casas. Parecería que sus límites son los del hogar y la familia. Pero realmente estos álbumes privados se confeccionaban para ser enseñados, tanto a los descendientes como a las visitas¹⁶. Estos álbumes se completaban con la narración oral, por lo que podríamos sugerir que los álbumes se confeccionan al servicio de la memoria: *En el álbum hay una gran carga narrativa por parte de las imágenes, pero no debemos olvidar otra dimensión igualmente importante: la narración oral, la historia que se cuenta de las imágenes. Lo que se comparte y se omite en estas transmisiones es tan importante como lo que se muestra y oculta en las fotografías*¹⁷. Lo que se omite, los olvidos, los vacíos, los huecos o saltos en el álbum, esas etapas en las que apenas hay documentos fotográficos, son igual de útiles para la memoria. Porque pudieran tratarse de periodos de la vida regidos por acciones tan cotidianas y vulgares que no se considerasen importantes para ser registradas (y aquí insistimos en que mucha de esa cotidianeidad no relevante correspondía a la vida de las mujeres). O bien porque se deseara el olvido debido a causas externas, a veces no demasiado agradables.¹⁸

¹⁶ Luisa SEIZAS e Inés CASTAÑO: “Archivos familiares, documentação familiar e memória histórica. A experiência do projecto Memórias das Avenidas”, *Actas do 5º Congresso Casa Noble: un Património para o Futuro*, 2017, pp. 599-615.

¹⁷ María del Carmen GIMENO CASAS: “El álbum fotográfico familiar. Reflexiones sobre la relación entre fotografía y memoria”. *Artilugio Revista*, 6 (2020), pp. 126-139, 3sp. 129-130.

¹⁸ *Las imágenes crean una narración formada por fragmentos que son útiles para la memoria. Pero los vacíos, tal y como ya hemos comentado, también son importantes en los álbumes. Esos vacíos marcan el olvido o aquellos sucesos que no se consideraron tan importantes como para inmortalizarlos. Lo que olvidamos también forma parte de nuestra memoria [...] y configura nuestra historia de la misma manera que lo hacen los recuerdos. El olvido no siempre es el vacío y/o el hueco entre las fotografías. Por un lado, porque estos saltos entre fotografías pueden ser complementados a partir de la narración oral, pero por otro lado porque el olvido también puede ser*

Otra competencia del pensamiento histórico es la capacidad de comprender cómo entre el pasado estudiado y el presente se han producido cambios y continuidades. Esta competencia implica reconocer que la historia está marcada por procesos en los que algunos elementos se transforman mientras otros permanecen relativamente estables. Al estudiar la historia, es fundamental aprender a identificar estos patrones de transformación y persistencia, y a comprender cómo interactúan entre sí.

La causalidad, como otra de las competencias históricas, aborda las conexiones entre acontecimientos del pasado. En el caso de la represión hacia las mujeres, fueron múltiples las causas que condujeron a ella: un sistema patriarcal enriquecido por un estado definido por el nacionalcatolicismo y que, además de sostenerse por una clara violencia estructural, proyectó un modelo de mujer que subrayaba los valores decimonónicos de la “buena esposa y madre”. Y si con respecto a las causas hablamos de multicausalidad, igualmente lo hacemos con las consecuencias. De la puesta en práctica de numerosos mecanismos de represión emergió la falta de libertad, la depuración, la libertad vigilada, los fusilamientos, el exilio, la estigmatización, la jerarquización de roles...

De todas las competencias del pensamiento histórico, la que nos acerca de manera más directa al pasado es la perspectiva histórica, puesto que nos lleva a comprender cómo las personas del pasado entendían sus propios contextos. En este sentido, los testimonios orales nos han aportado una clara visión vivencial de dicho pasado: el miedo a la represión, las redes de solidaridad como compensatoria de las dificultades, el proceso de politización femenina como respuesta a la opresión, el silencio como mecanismo de supervivencia y, al mismo tiempo, como alimentador del consentimiento y, por lo tanto, garantizando la continuidad de la dictadura¹⁹. Las perspectivas del contexto varían dependiendo del nivel de afección del nuevo Estado sobre sus protagonistas: quienes lo vivieron como víctimas o quienes se beneficiaron del apoyo al Régimen. En este sentido es muy interesante también ver cómo la represión económica impuesta por el franquismo generó pobreza que se fueron heredando a lo largo del tiempo y, a

provocado a partir de una acción más violenta que la ausencia de imágenes. El subrayado es nuestro (Ibid. p. 134)

¹⁹ Geraldine SCHWARZ: “Los amnésicos: Historia de una familia europea”, Tusquets editores, Barcelona, 2019.

su vez, grandes riquezas como consecuencia de la recepción de las incautaciones a los “perdedores” de la Guerra Civil²⁰.

Los efectos económicos de la guerra y la dictadura construyeron una sociedad de clases ideológicamente posicionada. La vinculación entre la situación económica y los ideales políticos ha ejercido una gran influencia que incluso se ha proyectado a la percepción actual de la pasada dictadura franquista y su violencia estructural, implementada con el gran desconocimiento y politización actual existente sobre la cuestión. En este sentido, adquiere mucha relevancia la última de las competencias del pensamiento histórico: la dimensión ética. Al enfrentarse al tema de la represión, es fundamental que el alumnado desarrolle una conciencia crítica sobre cómo las acciones y acontecimientos históricos pueden evaluarse en términos éticos, sin caer en juicios simplistas o anacrónicos. Es tan manida y populista la expresión “en ambos bandos hicieron barbaridades” que se ha expandido en el discurso de la sociedad española actual cuando se trata de hablar de la represión franquista. Y ahí se acaban los argumentos. Según Seixas, ignorar la injusticia, la opresión y el sufrimiento humano resultante de algunos procesos como el que aquí se estudia lleva a un conocimiento incompleto y deshumanizado de la Historia, y este a su vez al anacronismo moral, que consiste en juzgar el pasado con los valores y estándares éticos de la actualidad, con el cuidado de no dejar de lado el juicio moral.

²⁰ Noelia MANCILLA PÉREZ: “Que no quiere ni penar con crueldad, ni llevar la miseria a los hogares”- Mujeres represaliadas por el tribunal de responsabilidades políticas de Huesca, *Argensola: Revista de Ciencias Sociales del Instituto de Estudios Altoaragoneses*, n° 126 (2016), págs. 67-94.

Panel I. Las responsabilidades políticas y la expropiación de bienes.



Objetivos y competencias

Conocer los vínculos existentes entre política y economía en la construcción de determinadas situaciones de miseria. - Entender las causas que han generado determinadas situaciones económicas actuales, desde las supervivencias prolongadas en el tiempo hasta las riquezas emanadas de las expropiaciones. - Comprender las estrategias de supervivencia protagonizadas por muchas mujeres como consecuencia de la aplicación de las multas y expropiaciones económicas por motivos políticos. - Conocer los modelos de mujer definidos a partir de las leyes represivas del franquismo. - Reconocer determinadas relaciones sociales emanadas de las rencillas producidas a partir de las expropiaciones y apropiaciones efectuadas por el Tribunal de Responsabilidades Políticas.

Competencia ciudadana; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia en comunicación lingüística.



Piensa...

- ¿Te has parado a pensar alguna vez en cómo se construyen las miserias? Y, ¿por qué durante una época en la que había tanta escasez y pobreza hubo gente que consiguió enriquecerse?
- ¿Qué es una expropiación? ¿Qué tipo de bienes crees que se expropiaban en la época franquista?
- Las mujeres que sufrían la aplicabilidad de la Ley de Responsabilidades Políticas ¿a qué tendrían que recurrir para poder salir adelante?
- ¿Consideras que la ciudadanía debería conocer la existencia de la Ley de Responsabilidades Políticas y su tribunal de incautación de bienes como un elemento más para entender determinadas situaciones económicas familiares?

Resumen

El Tribunal Nacional de Responsabilidades Políticas fue creado al amparo de la Ley de febrero de 1939 a partir de la cual se castigaba a todo aquel que, con carácter retroactivo, hubiera tenido algún tipo de vinculación política con partidos o sindicatos oficiales durante la II República. Su objetivo era esclarecer las responsabilidades derivadas de las adhesiones a la causa republicana desde 1931 hasta julio de 1936 y, posteriormente, de las oposiciones a la sublevación militar.

Los castigos se materializaron a través de multas que, si no se podían pagar, eran subsanadas con expropiaciones de bienes o con periodos de cárcel. Muchas mujeres se vieron afectadas por la acción de este tribunal, bien por su acción política desempeñada durante el periodo anterior o bien como consecuencia del conocido como "delito consorte".

La vinculación entre responsabilidades políticas y la expropiación de bienes construyó escenarios de miseria.



Para investigar más sobre el tema puedes consultar el libro de Elena Franco titulado "Denuncias y represión en años de posguerra. El Tribunal de Responsabilidades Políticas en Huesca, IEA, Huesca, 2005.



Panel 8. La incapacidad jurídica de las mujeres: sumisión al varón, represión legal y violencia machista en tiempos de Franco



Objetivos y competencias

Comprender la evolución de los derechos civiles como ingrediente principal de las sociedades democráticas para apreciar su valor. Conocer la situación de discriminación legal de las mujeres en nuestra historia reciente para apreciar mejor los derechos existentes y no tolerar su desaparición. Identificar elementos del orden patriarcal en la legislación, cultura y costumbres para evitarlos y lograr su desaparición. Reforzar los valores de igualdad de género en todos los ámbitos de la vida para experimentar una ciudadanía plena y saludable.

Competencia ciudadana; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia en comunicación lingüística.



Piensa...

- ¿Qué significaba "expulsar a la mujer casada del taller y de la fábrica"?
- ¿Podía una mujer emprender un negocio durante la dictadura?
- ¿Existía alguna discriminación educativa para las mujeres? Entonces ¿por qué estudiaban tan pocas?
- Crees que las mujeres hemos avanzado lo suficiente en materia de derechos? ¿Qué piensas que hubiera pasado con los derechos de las mujeres si no hubiese existido la dictadura?

Resumen

El corpus legal del franquismo dejó a las mujeres en una situación de minoría de edad perpetua, en constante dependencia de algún varón de su familia, y limitó hasta situaciones inverosímiles la autonomía de las mujeres que querían emprender vidas independientes o participar de alguna manera en terrenos vedados para los varones. Asimismo y en el terreno de la familia, se desposeyó a la mujer de toda capacidad y autoridad, tanto para asuntos conyugales como respecto a la potestad de los hijos y la responsabilidad sobre las propiedades. Asimismo y respecto a delitos sexuales cometidos contra ella, o el adulterio, la mujer fue doblemente castigada y penalizada, mientras el varón salía indemne.

La práctica del aborto fue especialmente castigada y perseguida, especialmente entre las clases sociales más humildes, como lección de poder. De estas discriminaciones legales claramente punitivas para las mujeres, se derivó una desprotección absoluta ante el maltrato y vejaciones sufridas en el seno matrimonial, hasta el punto de que el régimen reformase su propia legislación (la «reformica» de 1958). La denominada «violencia doméstica» o los «delitos pasionales» tan blanqueados por el régimen franquista pueden interpretarse como raíces históricas de la actual violencia machista. Si la violencia machista es de difícil control en el medio rural hoy, imaginar su relevancia durante los años de la dictadura puede resultar escalofriante.



Para saber más: Rosario Ruiz Franco, ¿Eternas menores? Las mujeres en el franquismo, Biblioteca Nueva, 2007. Un artículo interesante de M^a Angeles Moraga en el QR.



IMAGEN 2: Página de la guía didáctica correspondiente al panel 8 de la exposición: La incapacidad jurídica de las mujeres: sumisión al varón, represión legal y violencia machista en tiempos de Franco. Fotografía: matrimonio, álbum familiar (Fototeca de la Diputación Provincial de Huesca).

La metodología idónea para potenciar las destrezas del pensamiento histórico es la interrogativa. Se lanzan una serie de cuestiones que no solamente requieren de la indagación sino que fomentan la reflexión crítica. El visitante no solo recibe información, sino que participa activamente en el proceso de investigación y evaluación del pasado. De hecho, la formulación de cuestiones en los distintos apartados de la guía permite poner bajo análisis los hechos históricos presentados.

El pensamiento histórico ha permitido una renovación en el aprendizaje de la historia²¹. Gracias a esta perspectiva, se ha repensado la manera de enseñar (prácticas pedagógicas) y divulgar la historia, e igualmente se han introducido otros sujetos históricos hasta la fecha no considerados (se pasa de la pedagogía del dominante a la pedagogía del oprimido, en palabras de Paolo Freire). En esta recuperación de las ausencias y de las invisibilidades, surge la perspectiva de género como herramienta útil para entender el pasado desde una óptica global de todos sus sujetos históricos y entendiendo cómo se construyen las relaciones entre ellos. Pero para llegar a este estadio, consideramos que existe un proceso que evoluciona desde una visibilización de la mujer (para recuperar las voces olvidadas del pasado y conocer otras alteridades), pasando por la consideración de la mujer como un sujeto activo de la historia y, por tanto, protagonista de procesos de los cuales se le habían excluido y llegando posteriormente a la incorporación del género como categoría de análisis de los diversos acontecimientos o procesos históricos para lograr entender cómo se construyen las relaciones y las jerarquías de poder. Estas tres fases pueden apreciarse directamente en la guía didáctica de la exposición “Vigiladas”. Las mujeres también fueron objeto de la represión del franquismo (proceso de visibilización). Las diversas fuentes primarias utilizadas (expedientes penitenciarios, expedientes del Tribunal de Libertad Vigilada, Actas de reunión de la Sección Femenina, cartas de indultos de las mujeres de preso, fotografía de época y álbumes familiares, entre las gran heterogeneidad de documentación e imágenes consultadas) nos demuestran que son sujetos activos de la historia porque su presencia también nos permite entender el contexto histórico que protagonizaron. Y, por último, estudiar los diversos mecanismos de represión puestos en práctica por el franquismo entendiendo la especificidad ejercida sobre las mujeres nos lleva al conocimiento de unas relaciones y unas jerarquías que introducen el género en el análisis del pasado.

²¹ Eugenio CAMARENA OCAMPO: “El pensamiento histórico en la didáctica de la historia”, *REIDE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, 1 (2004).

3.- CONCLUSIÓN.

Nuestra experiencia docente y el cambio social que percibimos tanto fuera como dentro del aula nos alertan del peligro de perder la memoria de las represaliadas ante la normalización de la violencia contra las mujeres por un lado, de la que cada día nos hacemos conscientes, y del edulcoramiento de nuestro pasado reciente²², la banalización de episodios de represión y carencia de libertades que llegan a la ciudadanía con el filtro dulzón de la serie “Cuéntame”.

Sescún Marías Cadenas, una de las autoras que firma esta comunicación, ya aventuraba este fenómeno de revisión nostálgica de un pasado difícil, cuando investigaba a la Sección Femenina. Cuestiones que se percibían como violentas y opresivas se reducían tanto en cierto tipo de literatura divulgativa como en la memoria de las entrevistadas al recuerdo amable y casi enterecedor. Apuntaba a la *necesidad de adoptar una base política, social y cultural en los estudios sobre historia de las mujeres que desvele las raíces humanas de cada proceso de cambio social, cultural, económico o político, que a menudo se dan la espalda. Prescindir de estas raíces puede conllevar el riesgo de caer en un “edad-doradismo”, en un recuerdo atemporal y amable de ciertas parcelas de la vida cotidiana durante la Dictadura, una reconstrucción del todo acientífica y criticable [...].*²³

El auge de la ultraderecha en Europa hoy está asociado al negacionismo de la violencia de género, apuntando incluso a la existencia de una “ideología de género” dirigida a perturbar la vida afectiva y sexual de los jóvenes. Esto supone un importante paso atrás, no sólo negar la existencia de una violencia contra las mujeres, sino normalizarla y perpetuarla, en connivencia con los medios de comunicación. Pero este fenómeno no es nuevo, si quiera es achacable al auge de la ultraderecha. La conciencia ciudadana y feminista que nos permite hoy reconocer qué es violencia contra las mujeres, y que nos permitió identificarla en la dictadura y organizar esta exposición y su guía didáctica, nos ha llevado a ir más allá. Durante la dictadura se normalizó el control sobre los cuerpos y las vidas de las mujeres, en términos que hoy nos parecen escandalosos. No obstante, y pese a los cambios que ha experimentado nuestra sociedad, se siguen normalizando ciertos tipos de violencia machista porque la sociedad, los

²² Carlos FUERTES MUÑOZ, Néstor BANDERAS NAVARRO: “Franquismo y transición...”

²³ Sescún MARÍAS CADENAS: ‘Por España y por el campo’. *La Sección Femenina en el medio rural oscense, 1939-1977*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2011, pp. 265-67.

medios y la justicia son en cierto modo hijos de su tiempo. Ello nos llevó a pensar si se había teorizado sobre la “banalización de la violencia contra las mujeres”, en paralelo a la famosa expresión sobre la “banalidad del mal” que acuñase Hanna Arendt²⁴. Consideramos que esta idea debería ser desarrollada por su particular vigencia y frente a las campañas de denuncia popular que hemos vivido recientemente (#MeToo o #SeAcabó) y los casos de violencia sexual tan devastadores que hemos presenciado en los últimos años.

El avance de la ideología ultra y sus palmeros por toda España, se vincula también con el desprecio absoluto por la memoria histórica y la derogación de leyes autonómicas a este respecto como hemos visto en los últimos meses. A pesar y quizá porque la conciencia histórica no es competencia exclusiva de la escuela, sino que se configura en el seno de la familia, el cine, la literatura y el ocio que se consumen, la labor de los docentes es dotar de herramientas críticas al alumnado que le permitan romper con la tibieza con la que la mayoría social contempla el traumático siglo XX español. A este respecto y a propósito de la enseñanza de la historia, igual que con otras materias, hace falta un buen replanteamiento de la realidad del aula, desde el abandono del libro de texto, pasando por la formación permanente del profesorado y el cambio sustancial en los instrumentos de evaluación, que permitan medir el aprendizaje en términos de conciencia crítica y no de producción.

En línea con lo anterior, echamos de menos las docentes en activo la falta de recursos a propósito del tratamiento de memoria democrática y de perspectiva de género en las aulas, tanto la falta de materiales didácticos o tiempo y pautas para elaborarlos, como una formación específica, obligatoria y realizada durante la jornada laboral, que facilite y favorezca su puesta en práctica. A propósito de la elaboración de la guía didáctica que tratamos en esta comunicación, nos hemos visto en la situación de no saber cómo sacarla adelante, conscientes de nuestra falta de preparación, pese a lo que se esperaba de nosotras como de tantas docentes “multifunción”²⁵.

El profesorado no es experto en todo, la vocación no cubre todas las necesidades educativas, pero tiene potencial, ganas de aprender y un sentido de servicio que nos abre a una constante actitud de mejora. Los y las docentes precisamos formación para constituirnos como

²⁴ María Laura LASTRES: “Sobre la banalidad del mal en la violencia de género. Cuando los estereotipos son los cimientos de la banalidad”, *Revista Jurídica de Buenos Aires*, 43 (97) (2018), pp. 75-97.

²⁵ *Un eslabón que permite la valoración y mejoramiento de las guías tiene que ser el docente, la preparación que este tenga y su autopreparación sistemática, tanto en la ciencia como en la didáctica.* El subrayado es nuestro. Ricardo Enrique PINO TORRENS: “Guías didácticas.....”, p. 387.

intelectuales “de aula” y figuras de referencia ante el alumnado, así como orientaciones didácticas y materiales que partan de la necesidad del alumnado (no del enciclopedismo e intereses económicos de las editoriales) que en definitiva, nos ayuden a abordar los diversos aprendizajes de la historia, en especial los de nuestro pasado más traumático. Tanto la perspectiva de género como el abordaje de la memoria histórica son elementos presentes en el currículo actual, sin embargo, no se forma al profesorado en estas cuestiones, no al menos en el mismo grado con que se nos bombardea, por ejemplo, sobre la competencia digital. Recogemos y reivindicamos la recomendación de Juan Mainer sobre incorporar nuestro pasado traumático a la *formación inicial y permanente del profesorado primario y secundario, sea cual fuere la disciplina propia de su desempeño.*²⁶

²⁶ Juan MAINER BAQUÉ: “El pasado traumático en la historia escolar española. La presencia de una ausencia”, en Livia Diana Rocha MAGALHÃES, José Alves DIAS (Orgs.): *Memória com história da educação: desafios eminentes*, Uberlândia, Navegando Publicações, 2020. pp. 3-17.