

Centro de Estudios de Postgrado

Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria,

Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**LA CONSTRUCCIÓN
IDENTITARIA FEMENINA EN EL
NACIONALCATOLICISMO Y SU
APLICACIÓN DIDÁCTICA EN 4º
ESO: HACIA UNA HISTORIA
CON PERSPECTIVA DE
GÉNERO**

Alumno/a: Romero Calvo, Christian

Tutor/a: Profa. Dña. Matilde Peinado Rodríguez
Dpto: Didáctica de las Ciencias

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, por insistir en siempre en apuntar a lo más alto y a no rendirme nunca. Por ser maestros de vida.

A mi tutora, Dña. Matilde Peinado Rodríguez, por haberme brindado la oportunidad de trabajar en este tema y ayudarme en todo lo que he necesitado.

A mi querido y admirado F., porque sin tus palabras, estas nunca hubieran llegado a ser...

Dedicado a todas las mujeres que, en algún momento, han formado parte de mi vida.

ÍNDICE DE CONTENIDO

0. Resumen y palabras clave / <i>Abstract and key words</i>	4
1. INTRODUCCIÓN: justificación, metodología y objetivos	4
1.1 Justificación de la elección del tema.....	5
1.2 Metodología y estructura del Trabajo fin de Master.....	7
1.3 Objetivos del Trabajo fin de Master.....	8
2. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL TEMA	8
2.1 Antecedentes y estado de la cuestión del tema.....	8
2.2 Desarrollo del tema.....	12
2.2.1 El nacionalcatolicismo. Concepto y desarrollo.....	12
2.2.2 El ángel del hogar liberal-burgués.....	16
2.2.3 La madre católica.....	17
2.2.4 De cómo el franquismo difundió sus modelos de feminidad.....	18
2.2.4.1 La educación.....	18
2.2.4.2 Sección Femenina de Falange.....	19
2.3 Utilidad práctica y enfoque didáctico.....	21
3. PROYECCIÓN DIDÁCTICA DEL TEMA	24
3.1 Introducción a la asignatura. Marco normativo.....	24
3.2 JUSTIFICACIÓN	26
3.2.1 Justificación curricular (legislativa).....	26
3.2.2 Justificación social.....	26
3.3 Contextualización del centro escolar.....	27
3.4 Adscripción a etapa, ciclo y nivel educativo.....	28
3.4.1 Aspectos psicológicos y pedagógicos del alumnado y de la enseñanza. Contextualización del aula: 4º de la ESO A.....	29
3.5 COMPETENCIAS CLAVE	30
3.6 OBJETIVOS	31
3.6.1 Objetivos generales de etapa (ESO).....	31
3.6.2 Objetivos generales de área de conocimiento y materia.....	32
3.6.3 Objetivos específicos didácticos.....	32
3.7 CONTENIDOS	33
3.7.1 Contenidos generales.....	33
3.7.2 Contenidos específicos.....	34
3.8 METODOLOGÍA	39
3.8.1 Principios metodológicos.....	35
3.8.2 Temporización y cronograma.....	38
3.8.3 Sesiones y actividades.....	38
3.8.4 Recursos materiales, espaciales y humanos.....	50

3.9 EVALUACIÓN	51
3.9.1 Tipo o modalidad de evaluación.....	51
3.9.2 Temporalización.....	51
3.9.3 Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.....	52
3.9.4 Técnicas e instrumentos de evaluación.....	54
3.10 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	57
4. CONCLUSIONES	58
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: Bibliografía y webgrafía consultada	60

0. Resumen y palabras clave / Abstract and key words¹

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster profundiza en una de las líneas de investigación que surgió en las postrimerías del siglo XX, la cual indaga en la espinosa relación histórica entre género y religión en la España contemporánea y, concretamente, en España durante la dictadura franquista, dentro de la cual, el nacionalcatolicismo construyó y difundió un paradigma de feminidad particular que, en mayor o menor medida, ha pervivido hasta nuestros días. En este sentido, tratando de exponer los conocimientos más recientes y actualizados sobre esta línea y atendiendo a cómo se está enseñando actualmente este tema en las aulas, y lo que al alumnado se le pide del mismo, se propondrá una estrategia didáctica alternativa. Finalmente, el trabajo concluye con una valoración de los resultados que se prevén, las dificultades esperadas y una síntesis general de carácter reflexivo del tema tratado.

PALABRAS CLAVE

Didáctica de las Ciencias Sociales, Dictadura franquista, Feminidad, Nacionalcatolicismo.

ABSTRACT

This Master's Thesis delves into one of the lines of research that emerged at the end of the 20th century, which investigates the thorny historical relationship between gender and religion in contemporary Spain and, specifically, during Francoist dictatorship, within which, National-Catholicism built and spread a particular paradigm of femineity that, to a greater or lesser extent, has survived to this very day. In that sense, trying to expose the most recent and update knowledge on this research line and taking into account how this subject is currently being taught in classroom, and what students are asked of it, an alternative didactic strategy will be proposed. Finally, the assignment concludes with an assessment of the seeked results, the expected difficulties and a general summary of a reflective nature of the subject matter.

KEY WORDS

Teaching Social Sciences, Francoist Dictatorship, Femininity, National-Catholicism.

1. INTRODUCCION: justificación, metodología y objetivos

¹ Pese a que recientemente se ha aprobado el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*, que se aplicará en los cursos impares del próximo curso, aún y durante el proceso de este trabajo no se ha publicado en BOJA la Orden con la concreción curricular autonómica, por lo que este TFM se realizará con la Orden Vigente: *ORDEN de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (BOJA de 18-01-2021)*.

Los estudios de género ocupan una de las líneas temáticas más interesantes, en general, y uno de los conceptos más importantes en Ciencias Sociales, en particular, en tanto en cuanto, desde un marco interdisciplinar (historia, ciencias políticas, sociología, lingüística, etc.), ponen su mirada en diversas temáticas con el género como pivote central, por ejemplo, estudios referentes a las mujeres y los hombres, estudios sobre el feminismo, política, colectivo LGTB, entre muchos otros. Para Gomariz (1992) por “estudios de género” se entiende el segmento de la producción de conocimientos que se ha ocupado de ese ámbito de la experiencia humana. Se trata, por tanto, de una disciplina abierta, que se encuentra en constante cambio y actualización. Dentro de esta línea, pues, este trabajo fin de master pone el acento en una de las ramas de investigación que surgió en las postrimerías del siglo XX, la cual comenzó a preguntarse e indagar en la intrincada relación histórica que ha imbricado a mujeres, género y religión en la España contemporánea. Concretamente, el contexto de este trabajo se reduce a la España franquista, punto de partida desde el que se atenderá a como el nacionalcatolicismo erigió un modelo de identidad femenina ceñido o acotado a ciertos parámetros y estereotipos que, en mayor o menor medida, han perdurado hasta nuestros días.

Y es que, precisamente, a lo largo de las dos últimas décadas es cuando más se ha avanzado en lo referente a la historiografía de las mujeres y del género, y, como consecuencia, ha sido abundante la literatura científica que se ha producido en torno a estos temas. De este modo, en las siguientes páginas se intentará exponer cómo se encuentra el tema en la actualidad para, acto seguido, pasar a desarrollar una propuesta de aplicación didáctica en el curso educativo de 4º de la ESO en sintonía con lo explicado.

No es la intención realizar aquí, sin embargo, un repaso y análisis histórico sobre el tema, dado que este es un Máster de educación, razón por la que lo que se expondrá en las sucesivas páginas está atravesado en todo momento por la perspectiva de la didáctica y de la enseñanza, haciendo énfasis especialmente en cómo se ha tratado este tema desde el punto de vista de la educación. Pero sí es el propósito, al menos uno de ellos, intentar plasmar aquí una visión panorámica sobre el tema, algo que atenta cierta complejidad, dado que está latente el desafío de no presentar un discurso cerrado y definitivo, sino, más bien, una actualización sobre este tema en aras de mostrar el interés académico que esta línea temática tiene, así como la importancia y la recurrencia de tratar este tema en las aulas, lo que conduce al siguiente punto.

1.1 Justificación de la elección del tema

En cuanto a las motivaciones que han impulsado la realización de este trabajo, yendo de lo general a lo particular, estas se pueden dividir en dos: por un lado, la importancia académica que tiene abordar esta temática desde la óptica de las Ciencias Sociales y, por la otra parte, mis propios intereses personales. Comenzando por la primera, podría surgir la pregunta ¿en qué medida han sido abordadas las Ciencias Sociales desde la perspectiva androcéntrica? Antes bien, las Ciencias Sociales, en general, y la historia, en particular, se han construido desde una óptica eurocéntrica en toda la dimensión del término, esto es, europea, blanca y masculina. Como consecuencia, se sabe muy poco

de otras realidades que no se corresponden con esa perspectiva eurocéntrica, las cuales permanecen todavía sin construir, y, como tal, están invisibilizadas. Sirva, en este sentido, esta pequeña aportación como una gota en ese océano de realidades que aún están por componer, siendo, además, uno de los intereses académicos que, a mi juicio, tiene realizar este trabajo.

De acuerdo con lo anterior, la historia desde la perspectiva de género ha integrado la religión como herramienta de análisis, alrededor de la cual pivota la definición de los ideales femeninos (Salomón, 2006). Esta visión ha permitido analizar como la religión construye identidades de género y como, del mismo modo, el género articula las identidades religiosas (Moreno, 2018). Por estos motivos, se ha escogido consciente e intencionadamente poner el foco sobre el nacionalcatolicismo, en tanto que, por otro lado, se considera que la sociedad occidental es heredera de la cultura judeocristiana, por más o menos controvertido que pueda resultar hablar de esta denominación, algo que daría para otro TFM. Una cultura judeocristiana, sea como sea, que ha dado lugar a determinadas pautas de pensamiento, éticas e ideológicas, cuya génesis encontramos en el cristianismo, una tradición de la que el régimen franquista y, dentro de este, el nacionalcatolicismo, se nutrió para construir un ideal de “masculinidad” particular, que se edificó, en gran medida, por oposición, es decir, según los rasgos que implicaban no ser mujer.

Pasando, por otra parte, a los intereses personales, considero que los estudios de género son un tema que nos atañe a todos como sociedad —con toda probabilidad, es el tema más recurrente e importante en la sociedad actual—, puesto que, si bien es cierto que se ha recorrido un amplio camino en materia de conseguir la igualdad entre géneros, aún queda mucho trayecto que recorrer, un trayecto que, tanto hombres como mujeres, debemos recorrer juntos; y es que, por más que algunos sectores se empeñen en negarlo, el feminismo no es solo cosa de las mujeres; de ahí la importancia cívica y social de tratar este tema en las aulas desde las Ciencias Sociales. En lo personal, afronto, asimismo, la ocasión de poder profundizar sobre esta línea tan recurrente como una oportunidad para formarme como persona, en primer lugar, y como futuro docente, en segundo.

En lo tocante a enfocar el trabajo desde el prisma de la religión, como ya expresé en mi Trabajo Fin de Grado², el mundo de las creencias es algo que siempre me ha atraído, ya que, de una u otra manera, sin jerarquizar ni discriminar unas de otras, las considero uno de los elementos sobre los que se ha desarrollado la historia, en tanto que han acompañado al ser humano desde el alba de los tiempos hasta nuestros días: desde que aquellos hombres y mujeres prehistóricos dibujaban en los abrigos rocosos aquello que no comprendían. Es preciso apuntar, por otro lado, que la justificación curricular, es decir, la legislación que permite tratar este tema en las aulas se podrá encontrar en el apartado 3.1.1 de este trabajo.

² El cual está publicado en línea y se puede consultar en Romero, C. (2022). *Nacimiento y consolidación del poder papal en el Occidente medieval (siglos VIII-XIII)* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén]. Tauja. Disponible en línea en <https://hdl.handle.net/10953.1/16736>.

Por último, una vez que se ha comentado la finalidad del trabajo, en lo referente a las exigencias que este afronta, se enfrenta al complejo reto de superar las narrativas pasadas, así como, no tanto de buscar aspectos positivos de las mujeres en la religión, puesto que ello sería caer en esas viejas narrativas, sino profundizar en los por qué y para qué. De igual modo, se enfrenta al siempre presente desafío de ofrecer una visión actualizada sobre el tema y, al mismo tiempo, como se comentaba, no presentar un relato cerrado y definitivo. Lo considero, para concluir, un trabajo necesario en tanto que, dado el potente movimiento social que impera actualmente en pos de conseguir la igualdad entre géneros, a mi juicio, se yergue indispensable introducir este tema en las aulas desde edades tempranas en las que el alumnado no está tan imbuido en los prejuicios, estereotipos y roles; para que, desde dichas edades, se interioricen y asimilen valores cimentados en la paridad, así como para que desarrollen una perspectiva de género en sus día a día. Finalmente, mencionar que este planteamiento intenta resolver o revertir algunas problemáticas generales relacionadas con la enseñanza de las Ciencias Sociales, verbigracia, desmarcarse de la historia positivista, abogando por una historia crítica y con perspectiva de género, como se expresa más en profundidad en el apartado inmediatamente posterior al siguiente, es decir, el de objetivos del trabajo.

1.2 Metodología y estructura del Trabajo fin de Master

Comenzando por la estructura de este TFM, el trabajo está claramente diferenciado en dos bloques. El primero de ellos consiste en la fundamentación epistemológica del tema elegido, dividido, a su vez, en tres subapartados: el estado de la cuestión, en el que se hace un recorrido por la línea temática escogida; el desarrollo del tema, donde se explican las ideas clave y conceptos generales en profundidad; y, por último, el enfoque didáctico, donde se pone el acento en cómo se ha tratado este tema escogido en las aulas. El segundo bloque del trabajo consiste, en base al primero, en la elaboración de una Unidad Didáctica Integrada.

Dado que este trabajo se divide en dos partes, la metodología es lógicamente distinta —aunque complementaria— para cada una de ellas. De este modo, para la primera parte, esto es, la fundamentación epistemológica del tema, ha consistido en una revisión bibliográfica de diversas obras, revistas y artículos científicos — eminentemente del ámbito educativo y, en menor medida, literatura científica histórica—, que han permitido construir el discurso actualizado que se expone en las sucesivas páginas y el estado de la cuestión del tema. En cambio, para la proyección didáctica del tema, los métodos son los propios de diseñar y programar una Unidad Didáctica Integrada (UDI), recopilando e integrando en la misma variadas técnicas y estrategias metodológicas, que permitan alcanzar la consecución de los criterios, objetivos, etc. A este respecto, como se anunciaba en la nota a pie de página número uno del trabajo, es preciso señalar que, aun siendo plenamente consciente de que, recientemente, ha sido publicado un nuevo Real Decreto educativo, en vistas de que este entra en vigor el curso que viene, de que aún no ha sido publicada la concreción autonómica, entre otras razones, se ha optado consciente e intencionadamente por hacer la propuesta didáctica de la segunda parte del trabajo teniendo en cuenta la ya derogada anterior ley educativa, reiterando que se es consciente y se tiene en cuenta que ya está en vigor un nuevo Real Decreto a nivel nacional.

1.3 Objetivos del Trabajo fin de Master

Cabe resaltar, en primer lugar, que no hay que confundir los objetivos que se enuncian en este apartado con los de la propuesta didáctica que se realizará en la segunda parte de este trabajo, entendiendo, por tanto, los explicados aquí como la finalidad general que se intenta lograr con el planteamiento que recoge este Trabajo Fin de Máster. Así pues, los objetivos generales que se plantean son los siguientes:

1. Defender una historia con perspectiva de género, desmarcándose de la tradicional visión positivista de la disciplina.
2. Plantear un enfoque didáctico alternativo a la forma tradicional de ver este tema en las aulas.
3. Prestar atención a otras variables de un episodio de la historia reciente de España, cuyo eco sigue resonando en la actualidad.
4. Proporcionar al alumnado herramientas que les permitan identificar y analizar los roles asociados a las mujeres por el régimen.

2. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL TEMA

Este primer bloque del trabajo está dividido en tres subapartados. Por un lado, se encuentran los antecedentes y el estado de la cuestión del tema elegido, que es el apartado más investigativo del trabajo, en el que se ofrece un discurso basado en la revisión de la literatura científica hasta llegar al estado de la cuestión, es decir, como se encuentra el tema tratado en la actualidad. En segundo lugar, se encuentra el desarrollo del tema, que difiere del anterior en que, si bien el estado de la cuestión es un apartado de carácter más general, en esta ocasión se pasarán a explicar y definir en profundidad los conceptos necesarios para comprender el tema, entre otras cuestiones. Para terminar, se encuentra la utilidad práctica y el enfoque didáctico del tema elegido, donde se verá cómo se ha trabajado este tema desde el punto de vista de la educación, como se desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la adquisición de las competencias básicas, etc., elementos en función de los cuales se elaborará la propuesta o estrategia pedagógica alternativa del segundo bloque de este trabajo.

2.1 Antecedentes y estado de la cuestión del tema

En este apartado se ofrece una visión panorámica de la línea de investigación escogida, es decir, aquí no se verá un recorrido y evolución histórica del tema *per se*, sino que se explicará qué se ha dicho sobre el tema; quiénes son los autores y autoras que, principalmente, han trabajado y contribuido al mismo con sus principales aportaciones; y las teorías, premisas e hipótesis que imperan en la actualidad sobre la materia. Todo ello acompañado de comentarios sobre los principales interrogantes que se han planteado, si hay algunas áreas fuente de controversia desde el ámbito de la investigación; o si, por extensión, existe algún vacío temático o cuestiones sin resolver que puedan dar lugar a nuevas líneas de investigación para el futuro o complementar

las ya existentes; terminando con la metodología e instrumentos de investigación que resultan más adecuados para esta área de estudio.

Ahora bien, comenzando por la premisa de la que parte este trabajo, como indica Bergès (2012), las relaciones entre género y religión son especialmente fecundas si se examina el proceso de construcción de las identidades femeninas durante la dictadura franquista (1939-1975), dentro de la que, el nacionalcatolicismo, impulsó un modelo de feminidad particular. Sin embargo, a tenor del anteriormente mencionado interés general que a finales del siglo XX y, más concretamente, como la propia autora gala señala, a partir de 1970, que surge por todo lo relacionado con el género y la religión en la España contemporánea, donde este trabajo se inserta, son múltiples las investigaciones sobre el tema que argumentan que, para comprender adecuadamente como el franquismo erigió ese modelo de feminidad, hay que retrotraerse en el tiempo hasta el siglo XIX para rastrear los antecedentes y la herencia del discurso burgués hacia las mujeres que el régimen franquista recogerá y remodelará. Así las cosas, por ejemplo, Mínguez³ (2018), uno de los autores que más ha trabajado en la línea temática que imbrica género y religión, argumenta que el inicio de la contemporaneidad en España vino acompañado de una serie de cambios, entre los cuales destaca la transformación que se produjo en los modelos de género, algo que vino determinado por la redefinición de las esferas pública y privada: la primera siendo asociada a la masculinidad, mientras que la segunda a la feminidad. De acuerdo con esto, el modelo de feminidad, que es el tema que aquí nos atañe, se estableció en base a dos elementos interrelacionados, que no se pueden entender el uno sin el otro: el “ángel del hogar liberal-burgués” — estudiado por autores y autoras como Alda Blanco e Íñigo Sánchez Llama, a través de sus principales definidoras y socializadoras, las escritoras virtuosas, como Pilar Sinués de Marco (Arce, 2015)— y la “madre católica”, conceptos que se explicarán en profundidad en el siguiente apartado, pero que ambos, paralelamente, vincularon en una estrecha relación al modelo de feminidad con la religión católica.

Los postulados de este discurso decimonónico, de probada funcionalidad, como señalan autoras como Barranquero (2012) y Peinado (2009), empezaron a cuartearse y a cuestionarse en las primeras décadas del siglo XX, merced, principalmente, a la Segunda República y a sus ideólogos. Sin embargo, después de que los días de la república vieran su fin, tras su caída y consecuente victoria del bando sublevado en el conflicto civil (1936-1939), el régimen franquista los recogerá, renovará para la ocasión y los difundirá a través de dos vías fundamentales: la educación y la Sección Femenina de Falange —también desarrollados en el siguiente epígrafe—. Ahora bien, el discurso que vehiculará las definiciones y los roles de género seguirá siendo el de la Iglesia católica y las innovaciones serán escasas (Arce, 2015). Como explica esta autora, estas

³ Este autor, de acuerdo con el punto de partida de Bergès que sitúa el interés por el género y la religión en 1970, añade que para comprender los comienzos de la tesis de la feminización de la religión hay que remontarse, precisamente, hasta los 70 en Estados Unidos, en el contexto de la ola feminista iniciada, principalmente, por Betty Friedan y su obra *Mística de la feminidad*. Para más información sobre el tema se remite a Mínguez, R. (2015). ¿Dios ha cambiado de sexo? El debate internacional sobre la feminización de la religión y algunas reflexiones para la España decimonónica. *Historia Contemporánea*, 51, 397-426. <https://ojs.ehu.es/index.php/HC/article/view/14714/13291>, un artículo que, como se mencionaba en páginas anteriores, contiene un notable estado de la cuestión sobre la tesis de la feminización de la religión enmarcado en Europa, en general, y España, en particular.

estarán orientadas fundamentalmente a dignificar la definición femenina, envolviéndola de un halo un tanto místico y espiritual, como ponen de relieve algunos fragmentos de la época:

“Eres madre y cristiana. La madre, no lo olvides, es la más bella imagen natural de Dios. En su seno se reproduce de alguna manera la creación. La madre cristiana es la más bella imagen natural de Dios, vivificada, animada y nimbada con la gracia de Cristo. Sobre sus rodillas se verifica la santificación.”⁴

“La niña al nacer encuentra ya su hogar preparado para el desarrollo de sus facultades, con un padre cabeza de familia que manda y trabaja para sostener a todos sus miembros; una madre que obedece y cuida a sus hijos con ternura y amor...”⁵

“Porque es evidente que las niñas de hoy serán las mujeres, las madres del mañana y por tanto de su formación y de las costumbres que lleven a su hogar dependerá en último término toda la vida social, porque ella es la forjadora del individuo, de los pueblos y de las naciones”.⁶

De estos fragmentos, como expresa Arce (2015), se deduce que los halagos no van dirigidos hacia las mujeres, sino, más bien, a su condición o naturaleza femenina. Asimismo, en los tres fragmentos se puede ver claramente la impronta religiosa que caracteriza a la sociedad del nacionalcatolicismo. Y es que la práctica totalidad de la historiografía actual coincide en remitir a la tríada conformada por Dios, la Patria y el Hogar como los pilares fundamentales en los que se basa el modelo de feminidad de la sociedad franquista, apareciendo mencionada por doquier en la literatura académica. Destacando, en este sentido, la autora Teresa González Pérez, una de las más prolíficas en lo tocante a la educación nacionalcatólica.

Pasando ya al estado de la cuestión y a las tesis y concepciones que imperan entre la historiografía actual, la práctica totalidad de estudios realizados sobre el nacionalcatolicismo no dudan en situarlo como uno de los principales pilares de la dictadura franquista y, como tal, se estudia en las aulas. Sin embargo, en estas últimas se pone el acento, más bien, en las relaciones entre la Iglesia y el régimen durante la dictadura, no llegando a analizar tanto lo que significó el nacionalcatolicismo; mucho menos sus antecedentes históricos..., sino que se explica el vínculo que unió a la Iglesia y al régimen y sus principales hitos, con puntos álgidos en la entrada al poder de los tecnócratas del Opus Dei, el Concordato firmado en 1953 y el Concilio Vaticano II.

En el caso de la historiografía, en cambio, sí que la literatura científica ofrece una visión panorámica del discurso religioso durante el franquismo, poniendo de relieve como se adhirió desde primera hora al régimen enarbolando la bandera de la Cruzada

⁴ Enciso, E. (1962). *El Evangelio de la Madre*. Madrid: Studium de Cultura, p. 347.

⁵ Transcripción ejercicio de copia, cuaderno de rotación, 1968-69, n.º 341 (Fuente: R. Arce, 2015).

⁶ Transcripción fragmento de una memoria de prácticas de magisterio, 1945-46, n.º 102 (Fuente: R. Arce, 2015).

durante la guerra civil, y se mantuvo fiel profesando una estrecha cercanía entre el Estado y la Iglesia, al menos hasta la década de los 60, cuando, al compás del Concilio Vaticano II, esta última se va modernizando y va alejándose tímidamente de la dictadura, terminando en los últimos años de esta, donde la fotografía se oscurece y es difícil obtener una visión nítida de las relaciones entre Iglesia y estado, como pone de manifiesto Alfonso Pérez-Agote en su magnífico artículo de 2003, que ya puede ser considerado clásico, *Sociología histórica del nacional-catolicismo español*, en el que hace un exhaustivo repaso sobre el tema desde sus precedentes decimonónicos hasta su epílogo final en la transición hacia la democracia española. También es preciso remarcar la magnífica tesis doctoral de Rebeca Arce Pinedo, de 2015, que analiza con gran profundidad la construcción social de las mujeres por el catolicismo y la derecha política, en general, en la España contemporánea; así como el comprehensivo estudio que es la obra *Mujeres, hombres y catolicismo en la España contemporánea: nuevas visiones desde la historia*, donde destaca el capítulo de Raúl Mínguez Blasco sobre la construcción de las feminidades del siglo XIX, que ha sido de gran ayuda para conformar los precedentes del discurso que el franquismo recogerá, a la postre. Mínguez Blasco es, de hecho, otro de los autores de referencia, resaltando otra publicación suya, como es *¿Dios cambió de sexo? El debate internacional sobre la feminización de la religión y algunas reflexiones para la España decimonónica*, el cual contiene un sobresaliente estado de la cuestión contextualizado en Europa y España.

Por otro lado, los estudios sobre el nacionalcatolicismo, a menudo, suelen aparecer atravesados por el estudio de la esfera educativa. Y es que son ingentes la cantidad de estudios que se centran en la educación durante el período franquista. A este respecto, uno de los elementos que la historiografía reciente ha utilizado de manera más recurrente para analizar el discurso del nacionalcatolicismo hacia las mujeres ha sido el análisis de los cuadernos escolares. Citada ya González Pérez, por mencionar solo otro más, despunta una reciente publicación, de 2021, titulada *La escuela elemental femenina del nacionalcatolicismo a través de los cuadernos escolares*, de los autores Gabriel Parra Nieto, Bienvenido Martín Fraile y José Manuel Muñoz Rodríguez.

Otra de las autoras, que resulta indispensable citar, puesto que es una de las que más ha contribuido con sus publicaciones al estudio del modelo de feminidad en tiempos del franquismo es Matilde Peinado Rodríguez, que es, precisamente, tutora de este TFM, y una de las autoras que más ha profundizado, en general, en los estudios de género sobre la España franquista, por lo que no es de extrañar que, en las sucesivas páginas, aparezca citada en multitud de ocasiones.

La Sección Femenina de Falange es otra de las esferas en las que, junto con la educación —ya repasada—, más la historiografía ha puesto su mirada para analizar cómo el régimen franquista transmitió sus fundamentos ideológicos. Como consecuencia, ha sido muy numerosa la literatura que se ha producido alrededor de ella, destacando a la autora Kathleen Richmond y su obra *Las mujeres en el fascismo español. La Sección Femenina de la Falange, 1934-1959*, de 2004. Más recientemente, la visión que impera entre los autores y autoras que han trabajado sobre la SF es que existieron discordancias y contradicciones entre el modelo de mujer que propugnaron y difundieron y la práctica, es decir, aquellas que defendían que el destino social de las

mujeres era la maternidad, en no pocos casos optaban por la soltería, desacreditando la credibilidad de dicho destino social (Arce, 2015).

En otro orden de ideas, tras este sintético repaso por esta línea temática, desde los antecedentes decimonónicos del discurso hasta la actualidad, y repasados algunos de los autores de referencia sobre el tema, es el momento de poner el acento en los vacíos temáticos que existen sobre esta línea de trabajo. Y es que, como expresa R. Mínguez (2015), los estudios que han vinculado género y religión contextualizados en la España contemporánea han sido escasos si se comparan con los realizados en otros períodos históricos, un desinterés que viene determinado por la alargada sombra del nacionalcatolicismo, que ha dado lugar a que, solo recientemente, se hayan empezado a formar grupos de investigación verdaderamente fuertes sobre temas de índole religiosa. En sus publicaciones, no obstante, se añora la presencia de la variable de género, un déficit que, desafortunadamente, no ha sido compensado por la historia de las mujeres, que se ha centrado, principalmente, en las vías de actuación que llevaron a su emancipación, considerando a la Iglesia católica como una institución hostil y, por consiguiente, siendo realmente escasos los trabajos que han relacionado catolicismo y mujeres, como pone de relieve I. Blasco (2008). Si el punto de vista pasa a ponerse sobre la historia eclesiástica, su problema reside en la metodología, puesto que, generalmente ha primado la tendencia hagiográfica sobre la interpretación histórica de los hechos.

En la misma línea se sitúa el discurso de Saz Campos (2003), quien argumenta que la historiografía española no ha mostrado verdaderamente interés por el componente nacionalista durante el franquismo, sino que lo ha dado por supuesto, sin investigar en profundidad sus dinámicas y elementos. Por extensión, las investigaciones se han centrado en el concepto de nacionalcatolicismo, algo que se debe a que, hasta tiempos muy recientes, en los estudios sobre fascismo, en general, y franquismo, en particular, no se prestaba atención a la ideología, algo que responde a los marcos teóricos existentes, dado que el nacionalismo es un ingrediente nuclear a la ideología fascista y franquista, a lo que se añade que en el proyecto fascista aparece la forja de un hombre nuevo, entendiendo hombre como sujeto sexuado (Saz Campos, 2003).

Y si bien este panorama ha comenzado a esclarecerse en los últimos años y la visión, como expresa Mínguez (2015) de cara al futuro es mesuradamente optimista, es cierto que todavía existen campos de estudio que no se han estudiado lo suficiente, verbigracia, las prácticas religiosas; el fenómeno congregacionista; la contribución del catolicismo a la construcción de la masculinidad y la feminidad contemporáneas, tema en el que este TFM se enmarca; la abundante documentación personal de los eclesiásticos, que, en cambio, sí que se ha trabajado mucho en la Edad Media y Edad Moderna, etc.

2.2 Desarrollo del tema

2.2.1 El nacionalcatolicismo. Concepto y desarrollo

Primeramente, es necesario explicar qué se entiende por “nacionalcatolicismo”. Ahora bien, si se atiende a la definición de la Real Academia Española

nacionalcatolicismo se refiere a “durante el régimen franquista, situación caracterizada por la estrecha relación entre el Estado y la Iglesia católica”. Sin embargo, en la historia de España, desde el medievo, se encuentra una fuerte implicación de la religión católica y su Iglesia en el Estado⁷ (Pérez-Agote, 2003), sin que ello se deba entender, como advierten autores como Callahan (1989), que entre los Reyes Católicos y la muerte de Franco se da un *continuum* ininterrumpido en su relación. En esta línea, los precedentes del nacionalcatolicismo, según Jiménez (1997), hay que rastrearlos en los albores del siglo XIX, y derivarían de la corriente tradicionalista española, la cual propugnaba un rechazo radical hacia la modernidad y sus valores político-culturales, ensalzando paralelamente los valores de la monarquía tradicional y su consustancialidad con la religión católica⁸. Más concretamente, el nacionalcatolicismo es la fusión del nacionalismo español, excluyente de los nacionalismos periféricos, en tanto que la unidad nacional se estima sagrada; y el catolicismo integrista, basado en una perspectiva tradicional de la familia, según la que la superioridad pertenecía al padre de familia sobre su esposa, reclusa a la reproducción, cuidado de los hijos e hijas y tareas domésticas⁹.

La Iglesia estaba acostumbrada, pues, a tener una marcada presencia en la vida y actualidad política, social y cultural española. Por consiguiente, interpretó como una agresión y vejación insoportable de tolerar las políticas de la II República. Como consecuencia, apoyará el sublevamiento que dará lugar a la guerra y a la dictadura legitimando la acción contra la República. En este sentido, con el levantamiento del 36 —al que se le presta especial atención en las aulas a la hora de ver este tema—, que, desde sus inicios, fue entendido y sancionado en términos de “Cruzada” contra el ateísmo marxista, se inicia un nuevo período de utilización política de la religión (Pérez-Agote, 2003), puesto que el régimen franquista entendió desde sus primeros pasos que debía legitimarse¹⁰. Franco, igualmente, adoptó desde el principio de la guerra, una mentalidad nacionalcatólica radical, al amparo del convencimiento de que Dios le había proporcionado ayuda contra ese comunismo ateo que se mencionaba. La Iglesia, en esta línea, se convirtió en el elemento sancionador de dicha legitimidad que el régimen requería, mostrando desde el principio su adhesión y apoyo a la dictadura y legitimando a su líder, según la concepción teocrática del poder al amparo de la vieja fórmula medieval *rey Dei Gratia*, otorgando a Franco el título “Caudillo de España por la Gracia de Dios”. A cambio, el catolicismo se erigió como el fundamento ideológico principal de

⁷ Reyes Católicos, los Habsburgo, reformismo borbónico del XVIII..., la relación en España entre Iglesia y Estado es larga y compleja. Para más información véase Pérez-Agote, A. (2003). Sociología histórica del nacional-catolicismo español. *Historia contemporánea*, (26).

⁸ Una visión que argumenta que la unión histórica entre la religión católica y la nación española se habría producido en el siglo VI con la conversión al catolicismo de Recaredo.

⁹ Para más información sobre este tema se remite a dos estudios, ya clásicos, como son Botti, A. (1992). *Cielo y dinero. El nacionalcatolicismo en España (1881-1975)*. Madrid: Alianza; y Casanova, J. (2005). *La Iglesia de Franco*. Barcelona: Crítica.

¹⁰ Prueba de ello es que, ya iniciada la Guerra civil, Franco pidió al cardenal Gomá la redacción de una carta de legitimación del alzamiento y que sancionara el conflicto como una guerra de religión, que sería firmada por todos los obispos de España. Ver Piñol, J.M. (1999). *La transición democrática de la Iglesia católica española*. Madrid: Trotta.

la idiosincrasia de la dictadura franquista y la Iglesia obtuvo un gran peso educativo y social, participando en los principales órganos estatales (Cortes, Consejo de Estado, etc.), destacando su participación política en el Ministerio de Educación y Exteriores.

Por otro lado, como explica Valiente (2015), la historiografía tiende a subdividir el régimen franquista en varios periodos, entre los que destacan el neototalitario (1939-1945) y el nacionalcatólico (1954-1957). Si el primero se caracteriza por la influencia del pensamiento de Falange y la cercanía a las potencias del Eje, derrotadas estas en el segundo conflicto bélico mundial, el régimen franquista necesitó de un nuevo pilar en el que apoyar su legitimación, donde el ideario de la Iglesia católica resultó perfecto. Como consecuencia, Franco comenzó a apoyarse en la Asociación Católica de Propagandistas (ACdP). Progresivamente, los resortes del poder (ministerios de educación, relaciones exteriores y obras públicas) fueron cayendo bajo el control católico, en lo que se presentaba como una vuelta a la tradición española (Valiente, 2015). En suma, la Iglesia permitió a la dictadura de Franco evolucionar desde un régimen totalitario hacia una monarquía autoritaria católica (García y Jiménez, 1999).

Así pues, en 1953 se firmará el *Concordato* entre la Santa Sede y el Estado español, en el que se hacía efectivo lo que, *de facto*, era una realidad desde el fin de la guerra civil: la imbricación entre el régimen franquista y la Iglesia católica. De este modo, el concordato consagró la confesionalidad del estado y estableció presupuestos para el culto y el clero —a través de los presupuestos generales del Estado—, reconociendo a la Iglesia importantes privilegios económicos y jurídicos, así como amplios derechos en materia de educación y enseñanza, con lo que se consolidó su presencia en la enseñanza media. De este modo, la Iglesia acrecentó su poder e influencia, siendo aceptada la adulación de obispos, quienes participaban en instituciones como el Consejo del Reino, las Cortes... —por extensión, Franco enviaba ternas al pontífice para la elección, dentro de esos tres candidatos, del obispo de cada diócesis—, y permitiendo que la Iglesia impusiera sus criterios y postulados en múltiples aspectos de la vida política, cultural y social española: educación, costumbres, censura de libros, revistas y periódicos. Ser católico, en definitiva, se consideró consustancial a ser español, y la Iglesia, que se convirtió en la propagadora de la ideología de la dictadura, monopolizó la vida intelectual desde los matrimonios, donde impuso una moral sexual puritana, hasta los cementerios.

Pero si en el plano cultural la Iglesia no tenía rival, la economía del momento no ayudaba, de modo que, a fines de la década de los 50 y, más concretamente, hacia 1957, el Estado se encontraba al borde de la quiebra y la bancarrota. Este contexto supuso el caldo de cultivo idóneo para que uno de los sectores más conservadores de la Iglesia católica entrara en escena: la organización religiosa del *Opus Dei* (“la Obra de Dios”). Son los tiempos en los que se produce el ascenso de los denominados tecnócratas, expertos en economía. Innovadores en términos económicos y conservadores en la esfera política, la mayoría provenían del Opus Dei y, en menor medida, de los sectores monárquico-franquistas. Entrarán en el poder en 1958 con el objetivo de liberalizar la economía de España y brindar oportunidad a que los capitales extranjeros pudieran invertir en ella, por lo que la Iglesia católica pasaba a tener poder ahora también en el ámbito económico.

Pero la estrecha relación entre Iglesia y Estado no se mantendría incólume durante la longeva vida del régimen franquista, sino que antes de la muerte de Franco y de la llegada de la democracia el nacionalcatolicismo y su imbricación con el régimen entraría en crisis (Pérez-Agote, 2003). Los primeros síntomas de cambio se producirían a casi dos mil kilómetros de España, en Roma, cuando, en octubre de 1958, fue elegido papa Juan XXIII. De esta forma, durante la inmediatamente posterior década de los 60, la Iglesia evolucionaría y se modernizaría al compás del renovado espíritu del Concilio Vaticano II¹¹ (1962-1965), en el que, desde el discurso inaugural del papa, se aludió explícitamente a la libertad —mas no a la tolerancia— religiosa, la tesis central alrededor de la cual pivotó todo el concilio, algo que dio lugar a que los sectores católicos adoptaran posiciones ideológicas más abiertas y ofensivas contra la fosilizada jerarquía nacionalcatólica (Pérez-Agote, 2003). En España, ello se tradujo en una serie de consecuencias que resultaron cuanto menos dolorosas para un régimen que había sido alumbrado con vientos de *Cruzada*, propiciando así un paulatino alejamiento entre la Iglesia española y la dictadura. De este modo, la importancia de los laicos, esto es, los católicos que no eran sacerdotes, creció, en detrimento de la conferencia episcopal española, es decir, el conjunto de obispos que dirigían la Iglesia en España, los cuales quedaron desfasados respecto a la renovada Iglesia. Durante la década de los 60, pues, se da un proceso de independización de la Iglesia española con los designios del régimen (Hermet, 1986).

Paralelamente, creció la oposición por parte de la Iglesia al régimen, encabezada por el surgimiento de un nuevo perfil de sacerdote que se opuso a la alianza entre la Iglesia y el franquismo y secunda a los opositores a la dictadura, aquellos más jóvenes, a los que se sumaron los católicos progresistas, que se enfrentaron a esa jerarquía eclesiástica establecida acusándola de apoyar el régimen franquista, el cual respondió tildando y acusando a estos de “curas comunistas” y “obispos rojos”. En este sentido, se producirá un profundo deterioro entre las relaciones de Iglesia y Estado que desembocará, a partir de 1969, en una situación de ruptura entre los dos poderes (Hermet, 1986); dicho de otro modo, una separación entre las “dos espadas” que Gelasio I teorizara mil quinientos años antes, en el siglo V, en su carta al emperador bizantino Anastasio I. No es de extrañar, por tanto, que las desavenencias que se produjeron entre la Santa Sede y el régimen franquista durante la segunda fase y ocaso de este último fueran múltiples y variadas. En 1968, muchos sacerdotes estaban bien integrados en partidos políticos y sindicatos de izquierda, así como se habían iniciado reuniones y actividades subversivas contra el régimen en algunas iglesias. En esta ocasión sí que se llegó a un acuerdo con el Vaticano para abrir una prisión en Zamora destinada a miembros del clero¹².

¹¹ Como curiosidad, el Vaticano II había tenido un precedente particular en España, puesto que, en mayo de 1960 en el País Vasco, 339 sacerdotes rubricaron un documento que reclamaba libertades y protestaba por la represión del régimen. Tres años después, otra figura alzaba su voz, cuando, en Cataluña, el abad de Monserrat, Monseñor Escarré, hizo públicas unas declaraciones en el diario galo *Le Monde*, denunciando y condenando abiertamente al régimen franquista, que le valieron el exilio en Milán tras las presiones políticas recibidas.

¹² Si se atiende, específicamente, a las cifras de eclesiásticos que pasaron por esta cárcel, más de cien, la mayoría de ellos acusados de colaborar con la banda terrorista ETA, no deja de resultar curioso que, en

Entre noviembre y diciembre de 1970 se abre Proceso de Burgos, un consejo de guerra contra dieciséis militantes de ETA, en el que se dicta pena de muerte para seis de ellos, entre los cuales había dos sacerdotes vascos. El Vaticano intercede por ellos, pidiendo el papa Pablo VI clemencia, y, la presión que ejerce la campaña internacional que se produce, sumada a las manifestaciones que se produjeron en múltiples ciudades de España, hace que las penas de muerte sean conmutadas por cadena perpetua. Un año después, en 1971, la Asamblea Conjunta de Obispos y Sacerdotes se posiciona abiertamente a favor de los derechos humanos y cuestiona la adhesión de la Iglesia a la Cruzada franquista, rechazando el Concordato de 1953 (Pérez-Agote, 2003). Igualmente, Franco tampoco pudo evitar que, tras la muerte del arzobispo de Madrid, la Iglesia nombrara un cardenal de su elección para esta archidiócesis, resultando, a la sazón, elegido Enrique Tarancón, que era una figura poco vinculada al régimen.

En suma, la religión fue perdiendo importancia progresivamente, a lo que se sumó la fuerte irrupción de la sociedad de consumo, que se tradujo en nuevas modas, costumbres y vestimentas, cuya repercusión sobre la población más joven fue muy notable, y, con ello, para el tema que aquí nos atañe, se redefinieron las pautas que marcaban la relación entre géneros. Los tiempos habían cambiado y la Iglesia abandona paulatinamente a un moribundo régimen cuyo final comenzaba a advertirse próximo en el tiempo...

Resulta evidente, según lo explicado, que la crisis entre la Iglesia y el régimen franquista ya había comenzado, sin embargo, como expone Pérez-Agote, (2003) los últimos años del franquismo no ofrecen una visión nítida de las relaciones entre los dos poderes. Son ciertamente conflictivas pero cada espada tiene sus propias debilidades internas, algo que hace que el Caudillo siga siendo recibido bajo palio en las catedrales y el régimen siga siendo legitimado en la esfera religiosa, pero que, al mismo tiempo, la Iglesia no consiga separarse del Estado y los privilegios que este le otorgaba. Lo que sí está claro es que, muerto Franco (1975), e iniciada la consecuente transición española hacia la democracia, la influencia del nacionalcatolicismo, otrora tan visible, continuará diluyéndose progresivamente en el tiempo, hasta que la Constitución de 1978 ponga el último clavo sobre su tumba, definiendo a España como un Estado aconfesional.

2.2.2 El ángel del hogar liberal-burgués

En otro orden, como se ha podido ver en el estado de la cuestión, el discurso nacionalcatólico hacia las mujeres no es algo que el franquismo construyera *ex novo*, sino que heredó la tradición decimonónica, basada en los modelos del ángel del hogar liberal-burgués y la madre católica. Respecto al primero, como expresa Peinado (2012), los ideólogos franquistas fueron conscientes de que para sostener la apresurada legitimación de su régimen eran necesarias medidas económicas, sociales y políticas que se manifestaran en la praxis. En el ámbito económico, la solución pasó por la recuperación de ese modelo decimonónico del ángel del hogar, que recluía a las mujeres en casa, para aliviar la tasa de paro, dotando de paso a la maternidad de cualidades místicas, con el objetivo de recuperar el potencial demográfico.

España, un país de corte eminentemente católico, hubiera más religiosos encarcelados que en cualquier otro país, incluidos los comunistas.

Pero, ¿qué es el ángel del hogar liberal-burgués? Ahora bien, como explica Mínguez (2018), la asociación de este modelo con la burguesía es un aspecto sobre el que existe bastante consenso entre la historiografía. De este modo, en el caso español, al igual que en otras sociedades europeas, como la francesa o la inglesa, el ángel del hogar estuvo estrechamente vinculado a las clases medias. Y aunque la consolidación de esta figura como modelo predominante de feminidad no fue un proceso lineal, sí que, a medida que el liberalismo decimonónico fue abandonando sus primigenias pretensiones universalistas, se fue acentuando la diferenciación entre la feminidad y la ciudadanía (Mínguez, 2018). Así pues, el comienzo del reinado efectivo de Isabel II coincidió con la consolidación de un modelo de feminidad que intentó asociar a las mujeres con el hogar y la familia (Mínguez, 2018).

A tenor de lo anterior, en el contexto posrevolucionario de mediados del siglo XIX, la literatura femenina cambió su norte y se tornó mucho más moderada en sintonía con los nuevos vientos que corrían en el Estado isabelino (R. Arce, 2015). Como resultado, se produjo una ingente producción y difusión de obras de diversa índole (prensa, manuales de urbanidad, conferencias, novelas, obras teatrales, etc.) que tenían un nexo común, puesto que se referían a una figura femenina particular: una estilizada y sublimada, que protagonizaba las obras literarias dirigidas al público femenino, el ángel del hogar (Arce, 2015), explicando paralelamente las funciones y roles que las mujeres debían desempeñar basadas en su triple condición de hijas, esposas y madres (Mínguez, 2018). En esencia, atendiendo a la completa explicación que Arce (2015) aporta, este estereotipo se trataba de una mujer, profundamente católica, que contaba con grandes virtudes y valores morales, así como una esmerada educación, una combinación de factores que le permitía no solo ayudar a su familia en las circunstancias más desfavorables posibles, sino trascender este límite y derramar su influencia benéfica sobre el resto de la sociedad¹³.

2.2.3 La madre católica

El segundo modelo de feminidad que se consolidó durante la dictadura fue el de “madre católica”. Y es que, al igual que en el caso anterior, a mediados del siglo XIX, se produjo una oleada desde periódicos y editoriales vinculados en mayor o menor medida a la Iglesia de publicaciones que abordaron la feminidad desde un punto de vista eminentemente católico (Mínguez, 2018). En España, la figura que mayor repercusión tuvo en la construcción de este discurso fue el obispo catalán Antonio María Claret, quien publicó en 1862 su obra *Vida de Santa Mónica*, en el que expuso un modelo en base a la madre de San Agustín, poniendo especial énfasis en las cuestiones de etiqueta, es decir, vertió sus esfuerzos en regular y delimitar la forma de vestir de las mujeres; igualmente, argumentó en contra de la presencia de las mujeres en espacios de sociabilidad, verbigracia, los teatros, bailes, etc.

A la esfera eclesiástica se sumaron publicistas, escritores y políticos, que continuaron la senda del discurso claretiano desde diversos medios y soportes, verbigracia, la prensa —eminentemente confesional— o la novela, campo en el que destacó la pionera Cecilia

¹³ Este modelo contó con Oscar Neville y Severo Catalina como principales defensores, y, por otra parte, con Pilar Sinués de Marco como principal teórica y practicante del mismo (Arce, 2015).

Böhl —publicando bajo el seudónimo de Fernán Caballero—, quien continuó difundiendo el modelo de mujer católica.

2.2.4 De cómo el franquismo difundió sus modelos de feminidad

Como se adelantaba, estos dos modelos previamente descritos fueron rescatados por el franquismo y difundidos por dos vías principales: el sistema educativo y la Sección Femenina de Falange:

2.2.4.1 La educación

Respecto a la educación, desde sus primeros compases, el régimen franquista fue consciente del valor del magisterio como pioleta de transmisión de los principios del nacionalcatolicismo (Parra, Martín y Muñoz, 2020). Prueba fehaciente de ello es que la Ley de Enseñanza Primaria (1945) fue cristalina en lo tocante a la diferenciación de géneros. Como consecuencia, los maestros y maestras se convirtieron en los primeros agentes sociales para instruir —entiéndase adiestrar, adoctrinar— las mentes de la población más joven del país con el objetivo de perpetuar el régimen (Parra, Martín y Muñoz, 2020), siendo aquí donde el discurso ideológico y religioso se fusionan e imbrican, dado que el modelo educativo femenino que el franquismo propugnó se basó en una pedagogía cristiana fundamentada en la espiritualidad católica y la necesidad del dogma, mezclando contenidos de índole ideológica y religiosa (Peinado, 2009).

Sin embargo, como expresa Peinado (2009), argumentar que la educación femenina en tiempos del franquismo continuaba inmutable al cambio igual que cien años atrás en el discurso decimonónico explicado, sería ofrecer una visión simplista hasta el extremo, así como una anacrónica descontextualización histórica, puesto que, lógicamente, se habían producido cambios ideológicos, socioeconómicos, etc. De este modo, tomando como base el análisis que Peinado hace en su artículo, se verán las pervivencias y los cambios del modelo educativo franquista impuesto por las tesis nacionalcatolicistas, atendiendo a cinco ámbitos concretos:

- La domesticidad: La victoria del bando sublevado en 1939 ponía fin a la fugaz experiencia de libertad que las mujeres habían experimentado en la II República, en tanto que volvía al viejo esquema y a la separación de esferas que recluía a las mujeres en el ámbito privado (Cenarro, 2006). Su presencia en los espacios públicos se limitaba a los actos religiosos (Peinado, 2009).
- La división sexual del trabajo: El mercado laboral, durante la dictadura franquista, se articuló en clave masculina, punto en el que la educación supuso una prolongación del esquema sociocultural, con un currículum segregado hasta la década de los 60 (Peinado, 2009). Y aunque durante los cuarenta años que se prolongó el régimen se produjo una evolución del ámbito laboral, nunca se perdió de vista el discurso predominante y el trabajo nunca fue considerado una posibilidad de realización e independencia de las mujeres (Peinado, 2009).

- Reglas básicas de costumbres femeninas: Destacando el desprecio hacia la condición de estar soltera, por considerar que suponía un alejamiento de la misión divina encomendada a las mujeres (Peinado, 2009), se publicó una ingente cantidad de manuales, panfletos, etc., en los que se exponían cuales debían ser las características, actuaciones y formas de comportarse y desenvolverse que las mujeres debían adquirir, basadas en “guardar las formas”, recato y castidad, religiosidad, gestos de decoro, agrado a su marido, generosidad y alegría, entre otras¹⁴.
- Las mujeres como piedra angular del patriarcado: La esencia del modelo femenino continuó siendo la maternidad. Como Arce (2015) expone, la Iglesia católica no fue la única que estuvo interesada en imponer pautas a la maternidad, sino que el estado también esperaba sacar partido de ella, algo que se puede ver en multitud de textos, en los que se ponía el acento en recuperar el peso demográfico de España o paliar la mortalidad infantil. Así pues, el discurso en lo tocante a la familia continuó con un marcado cariz de inmovilismo, articulando a las mujeres alrededor de la trilogía que formaban ser mujer, madre y católica.
- La mujer: entre el culto y la protección: A las tesis anteriores se añaden los matices místicos que la maternidad, en particular, y la feminidad, en general, adquirió impulsados por el nacionalcatolicismo, que sacralizó la figura femenina.

Según lo explicado, en palabras de Ramos (2000), se puede concluir que, en la esfera educativa durante el régimen, la oposición sociocultural que se generó entre ser un sujeto femenino, orientado hacia la privacidad, y ser un sujeto masculino, orientado hacia la esfera pública, se hizo irreductible, una tajante división de roles en la que la educación jugó un papel esencial, en tanto que se estableció la separación de géneros en la escuela y se introdujeron materias concretas para las mujeres. A esto se añade que, con el apoyo de la Iglesia, se mitificó el modelo de mujer sustentado en la trilogía Dios, Patria y Hogar, y, con ello, la educación erigió el prototipo de mujer apoyado por el discurso tradicional católico que se perpetuó a lo largo de toda la dictadura (González, 2014). Pero todavía queda por analizar otra vía de transmisión de todo este modelo e ideario: la Sección Femenina de Falange.

2.2.4.2 Sección Femenina de Falange

La Sección Femenina de Falange fue fundada por Pilar Primo de Rivera en 1934 y se mantuvo en vigor hasta 1977, después de la muerte de Franco. Se trató de la rama femenina de la Falange Española Tradicionalista y de las Juntas Ofensivas Nacional Sindicalista (JONS), una institución que se erigió fundamental en la sociedad de la posguerra española (González, 2014), dado que, el Decreto de la Jefatura de Estado, de 28 de diciembre de 1939, le encomendó la tarea de la formación de las mujeres, tanto en la esfera doméstica como en la político-social. Esta institución paraestatal, como explica del Campo (1974), se ocupó de prácticamente todas las cuestiones en lo relativo

¹⁴ Para aquellos lectores que deseen profundizar en ellas se remite a Peinado, M. (2012). *Enseñando a señoritas y sirvientas: formación femenina y clasismo en el franquismo*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

a las mujeres, asumiendo tareas de adoctrinamiento ideológico, docente y cultural; abarcando, en adición, el ámbito familiar, ya que preparaba a las mujeres como futuras madres, insistiendo en el respeto y obediencia a la figura masculina. El discurso de la Sección Femenina, pues, estuvo encaminado hacia la sublimación y hacia el acotamiento del espacio propio y “natural” de las mujeres dentro del hogar (Peinado, 2009). Y no solo no cuestionó nunca la sumisión de las mujeres, sino que, en paralelo a la Iglesia, hizo del sistema patriarcal el paradigma que se debía replicar, dado que, por extensión, el ideario de esta organización se encuentra repleto de contenido de índole religiosa (misa diaria, ejercicios espirituales, etc.), prestando especial atención a que las madres sean fieles cumplidoras de las doctrinas de Iglesia y Estado (Peinado, 2009).

Las periódicas publicaciones de la Sección Femenina (SF), como explica Cenarro, (2017), contribuyeron a edificar y difundir el modelo de feminidad que se estimó válido durante la dictadura franquista. Destacan, en esta línea, revistas, libros dedicados a orientar a las jóvenes chicas con un tono suavizado que enmascaraba el monótono discurso repetido hasta la saciedad: el objetivo de la mujer y su misión principal en la vida, según los designios divinos, era fundar una familia y ser madre (Arce, 2015); en suma, la SF publicó propaganda de todo tipo con una carga ideológica muy marcada.

De esta manera, la formación doméstica de las mujeres fue una de las principales ocupaciones de la SF desde su fundación (Arce, 2015), algo que se organizó, principalmente, mediante la Regiduría de Cultura, dirigida en los primeros años tras la guerra civil por Asunción Riancho. Fue, igualmente, ingente la cantidad de cursos de formación que la SF desplegó, especialmente en las celebraciones de Semana Santa o a modo de cursillos de verano, todos con un factor común, puesto que incluían un apartado de formación doméstica (Arce, 2015). Es preciso resaltar también la existencia de cuerpos de voluntarias itinerantes, verbigracia, las Cátedras Ambulantes, que eran agrupaciones que se dedicaban a desplazarse por el territorio nacional, especialmente, en el ámbito rural, para transmitir la propaganda formativa. Entre estos grupos se encontraban divulgadores, rurales, enfermeras, maestras..., que se desplazaban hacia las zonas más remotas y desfavorecidas de la geografía española.

En el ámbito educación, concretamente, la SF fue la encargada de elaborar un programa de enseñanza para las niñas y adolescentes bajo las directrices de Falange y de la Iglesia (Parra, Martín y Muñoz, 2020) que se vehiculó mediante un currículum diferenciado para mujeres y hombres, estimando que cada uno tenía expectativas diferentes en su vida. En la práctica, ello resultó en que la Sección Femenina se hiciera con el monopolio de la docencia de la asignatura de Educación Física en los centros de Secundaria, materia que fomentó y promocionó. El objetivo, siempre el mismo, conseguir mujeres sanas y bien preparadas para el futuro ejercicio de la maternidad (Peinado, 2009). Asimismo, la anteriormente mencionada Regiduría de cultura, se encargó de elaborar programaciones didácticas y de formar a las docentes para impartir la materia de Hogar en las aulas (Arce, 2015).

En resumen, la Sección Femenina reprodujo el modelo de mujer española, difundiendo en su ideario las virtudes femeninas (González, 2014), suponiendo uno de los dos agentes socializadores más importantes para las mujeres durante todo el

franquismo (Torres, 2015). Abrir un espacio femenino dentro del contexto del falangismo y el franquismo, teniendo en cuenta el sistema patriarcal que impusieron, fue, sin duda, uno de sus grandes logros, como expresa Cenarro (2017). Asimismo, la moral católica condicionó la vida de las mujeres y el papel de la Iglesia fue esencial para la transmisión y difusión de los valores cristianos y del modelo de mujer piadosa, encarnado en la Virgen María (González, 2014). Ambas instituciones contaron con espacios privilegiados de transmisión de sus tesis y postulados ideológicos (Peinado, 2009), y, en conclusión, el rol que la dictadura franquista confirió a las mujeres, como garantes de la religión católica y del espíritu patriótico de la nación española, así como los rasgos que el sistema educativo transmitió —léase impuso— a través de sus diversos agentes durante cuarenta años, tienen todavía reminiscencias en nuestros días, en tanto que el régimen no se centró solo en formar una generación de amas de casa católicas y patrióticas, sino que intentó convertir a estas en futuras transmisoras del nacionalcatolicismo (Parra, Martín y Muñoz, 2020).

2.3 Utilidad práctica y enfoque didáctico

Durante este bloque se verá cómo se ha tratado este tema en las aulas desde el punto de la pedagogía y la didáctica de las Ciencias Sociales, entendiendo, por tanto, este apartado como un estado de la cuestión sobre el enfoque didáctico del tema en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la adquisición de las competencias básicas y transversales por parte del estudiantado. A continuación, se verá la utilidad práctica que tiene tratar el tema.

Ahora bien, como concluía el estado de la cuestión, este tema que imbrica género y religión en la España contemporánea es una línea de investigación por la que solo, recientemente, la historiografía ha mostrado un interés potente. Como consecuencia, es muy poco lo que llega a las aulas de los centros educativos sobre ello, en favor de una visión tradicional del tema, que sigue primando en la actualidad.

Por otro lado, la historiografía reciente se ha centrado en el análisis de los libros de texto escolares, generalmente, por el método cuantitativo, esto es, contabilizar la cantidad de veces que las mujeres aparecen mencionadas a lo largo de un determinado manual para compararla con el número de veces que lo hacen los hombres. El resultado, siempre el mismo y el obvio, es que es netamente superior las veces que aparecen hombres que mujeres, alcanzando cifras del 95% (Ibáñez, 2016), siendo la mayor contribución a este ínfimo porcentaje el nombre de diosas y vírgenes (Pérez y Gargallo, 2000).

De acuerdo con esto, en primer lugar, el nacionalcatolicismo aparece siempre mencionado como uno de los pilares ideológicos fundamentales sobre los que se sustentó la dictadura franquista. Si, por ejemplo, se atiende al libro de texto de la editorial Anaya (2016) —de corriente ideológica liberal— el primer punto de esta Unidad Didáctica corresponde a los apoyos ideológicos y político-sociales del régimen franquista, entre los que Anaya destaca el fascismo, el nacionalcatolicismo, el tradicionalismo y la exaltación de la patria. Sin embargo, como pone de manifiesto

Mancha (2019)¹⁵, las explicaciones son muy superficiales y someras, un mal endémico y extensible a la práctica totalidad de libros de texto que se consulten. Particularmente, el nacionalcatolicismo es definido de la siguiente manera: “*Consistió en una estrecha relación entre el Estado y la Iglesia católica*” (Anaya, 2016, p. 2016). Sin embargo, no se tienen en cuenta otros grupos políticos y corrientes ideológicas de carácter reaccionario y contrarrevolucionario que, igualmente, eran muy conservadoras y nacionalistas (carlistas, alfonsinos, grupos políticos de la CEDA...) (Mancha, 2019). Si, en cambio, se atiende al manual de la editorial Edelvives —enmarcado en la corriente ideológica del humanismo cristiano—, el panorama es más desesperanzador si cabe, puesto que conceptos clave para entender el régimen franquista, como el nacionalcatolicismo, solo son mencionados sin entrar a explicarlos.

En la misma línea se sitúa el discurso de Fuertes (2018)¹⁶, quien expresa que los manuales escolares, de manera homogénea, destacan el catolicismo como uno de los rasgos definitorios del régimen franquista y su preeminencia durante el mismo, pero que carecen de una verdadera conceptualización, asociando el franquismo y sus elementos a términos abstractos que no son explicados más allá de algunas referencias superficiales. Así pues, si bien es cierto que el nacionalcatolicismo aparece mencionado como uno de los pilares del régimen, las explicaciones son imprecisas e incompletas, hecho que hace que se ponga en duda hasta qué punto los estudiantes de 4º de la ESO sabrían definir precisamente el término y, por extensión, comprender el peso que la religión y la Iglesia católica tuvo para el régimen. En adición, no será, sino hasta 2º de Bachillerato, cuando, en el marco de la asignatura de Historia de España, se vean acontecimientos históricos como la entrada al poder de los tecnócratas del Opus Dei, el Concordato firmado en 1953 y el Concilio Vaticano II; aunque siguen primando las explicaciones someras y la falta de profundidad en los conceptos, puesto que siempre se exponen desde la óptica de las relaciones generales entre Iglesia y Estado.

En otro orden, mucho menos aún, el nacionalcatolicismo o la religión católica, en general, aparece imbricada con la variable de género en las aulas de 4º de la ESO, más allá de alguna mención puntual a que se impuso la moral católica en la vida matrimonial y sexual o que a las mujeres se las recluyó en el hogar y se las alejó de la esfera pública. Y es que la presencia de la cuestión de género, como tema transversal en las materias de secundaria, es más bien escasa, a pesar de que el currículum insta a trabajar en clave de género. Prueba de ello es, por ejemplo, algunos resultados de las investigaciones realizadas por M.J. Manrique (s.f), cuando pidió a sus estudiantes nombrar alguna mujer que hubiera desempeñado un papel relevante durante la dictadura franquista, punto en

¹⁵ José Carlos Mancha Castro es un autor, de la Universidad de Huelva, que tiene un sobresaliente artículo en el que analiza la unidad didáctica del franquismo en tres manuales escolares de Andalucía diferentes, a saber: Vicens Vives, Anaya y Edelvives. Ver Castro, J.C. (2019). El franquismo en el libro de texto. Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4º de ESO en Andalucía. *Investigación en la Escuela*, (98), 1-15. En otra de sus publicaciones pasa, específicamente, a hacer una propuesta didáctica para la unidad didáctica del franquismo, véase Castro, J. C. M. (2019). El franquismo en el aula. Una propuesta didáctica alternativa. *Clío: History and History Teaching.*, (45), 268-300.

¹⁶ Otro de los autores que ha analizado en profundidad la unidad didáctica de la dictadura franquista en los libros de texto escolares. Véase Fuertes Muñoz, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*.

el que la abrumadora mayoría no fue capaz de nombrar ninguna, y quienes lo hicieron se limitaron a citar a Carmen Polo, la esposa de Francisco Franco. En el caso contrario, sí que pudieron nombrar abundantes nombres de varones que tuvieron más o menos protagonismo en el régimen.

Es por todo lo anterior que cada vez son más las aportaciones de la literatura académica que hacen énfasis en analizar la inclusión de las mujeres en los textos escolares o en realizar propuestas didácticas que faciliten su inserción en la formación del estudiantado (Ibáñez, 2016). Desde aquí, las líneas de actuación que predominan en la actualidad son las de dar visibilidad a esas mujeres que han permanecido extramuros a lo largo del discurso histórico hegemónico. Para el tema que aquí nos atañe, la unidad didáctica del franquismo ha vivido tímidos avances en los últimos años en lo relativo a la introducción de la perspectiva de género, algo que se puede ver reflejado en la incorporación de temas referentes a la Sección Femenina, a la legislación discriminatoria o la incorporación de las mujeres al mercado laboral (Manrique, s.f.). No obstante, no dejan de ser tímidos esfuerzos que siguen enfrentándose al problema de profundizar en la realidad social de las mujeres durante los cuarenta años que duró el régimen franquista, algo que da lugar a que los alumnos y alumnas no puedan ser conscientes, menos aún valorar, la contribución real que hicieron las mujeres como agentes sociales de cambio histórico (Manrique, s.f.). Se destacan, a título de muestra, tres propuestas didácticas actualizadas que se encuentran presentes en la literatura académica reciente. La primera de ellas, de las autoras Antonia García Luque y Matilde Peinado Rodríguez¹⁷, es la obra titulada *Igualdad de género en Educación Secundaria: Propuestas didácticas audiovisuales*, del año 2016, una monografía en la que se recogen alternativas de enseñanza basadas en los recursos audiovisuales, algunas de ellas para el régimen franquista. La segunda propuesta, de corte más tradicional, pertenece a la profesora María José Manrique Barranco, quien en su *Enseñando el franquismo desde una perspectiva de género*, en base a su experiencia con el estudiantado almeriense hace una amena propuesta que puede ser adaptada a prácticamente cualquier grupo de clase, como ella señala, basada en la realización de cuestionarios, para la detección de conocimientos previos, entrevistas y trabajo sobre imágenes y textos. La tercera y última, del ya citado José Carlos Mancha Castro, en su publicación titulada *El franquismo en el aula. Una propuesta didáctica alternativa* hace una completa propuesta siguiendo una metodología alternativa, de carácter investigativa y constructivista en aras del aprendizaje significativo, poniendo en reflexión hechos sociales y simbólicos desde el plano local.

Pero, retomando el tema, a la poca profundidad a la hora de transmitir los conceptos y la escasa presencia de las mujeres en historia, se añaden las propias problemáticas inherentes derivadas de la metodología a la hora de transmitir la materia, es decir, la exigüidad de herramientas pedagógicas que se ponen en marcha para ello, imperando una transmisión tradicional y positivista de la disciplina, basada en una historia política, de grandes personajes y acontecimientos, una que los estudiantes

¹⁷ Otra propuesta particular de Peinado, que es directora de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Jaén, esta vez basada en la historia oral, se puede encontrar en Peinado, M. (2014). Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (28), 3-20.

encuentran aburrida, memorística y sin influencia en su presente¹⁸. Por si fuera poco, a ello se suma la falta de formación del profesorado que, en muchas ocasiones, no es capaz de deconstruir algunos discursos o narrativas bajo las que subyacen sesgos, imprecisiones o anacronismos, lo que se traduce en la pervivencia y perpetuación a lo largo del tiempo de sesgos (sexistas, lingüísticos, estereotipos) en las mentes de los estudiantes hoy, y adultos, mañana.

En resumen, como se ha visto, el enfoque didáctico que este tema ha recibido en las aulas ha seguido el obsoleto modelo tradicional y hegemónico de transmisión, mientras que los esfuerzos por introducir la variable de género en él han sido tímidos. Como consecuencia, el alumnado adquiere una visión panorámica del régimen franquista, pero limitada y condicionada por esa historia política de los grandes personajes que se mencionaba. Como resultado, y para concluir, la utilidad práctica de abordar este tema desde una perspectiva de género reside en conseguir que los estudiantes sean capaces de evaluar críticamente, y con un rigor metodológico preciso por parte del docente, el modelo de feminidad que el nacionalcatolicismo impuso, puesto que muchos de sus rasgos siguen resonando y teniendo su eco en la actualidad, así como la oportunidad de profundizar en el peso real que estos agentes históricos (religión, mujeres) tuvieron sobre un régimen, haciendo más accesible el tema y que descubran la practicidad de la historia, de manera que puedan ver cómo es un tema candente y recurrente, es decir, que tiene influencia en sus vidas. Asimismo, como uno de los objetivos de nuestra sociedad es alcanzar la igualdad entre géneros, se hace necesario tratar este tema para formar a los futuros adultos en valores basados en la paridad.

3. PROYECCIÓN DIDÁCTICA DEL TEMA

3.1 Introducción a la asignatura. Marco normativo

Primeramente, el marco normativo, tanto a nivel estatal como autonómico, en el que se sustenta la elaboración de la presente Unidad Didáctica Integrada (UDI) es el siguiente:

- *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.*
- *Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.*

¹⁸ Sobre la percepción del alumnado a las asignaturas de Ciencias Sociales, en general, y de historia, en particular, se remite a las investigaciones sobre el tema de Merchán (2001, 2007) y Fuentes (2003, 2004).

- *ORDEN ECD/65/2015 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.*
- *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.*

En lo tocante a la asignatura, si se atiende al *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, las disciplinas de Geografía e Historia son dos importantes ejes vertebradores para el conocimiento de la sociedad, puesto que contemplan la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora, ofreciendo una mayor capacidad para la estructuración de los hechos sociales. En cuanto a la distribución de ambas materias a lo largo de la Educación Secundaria, la Geografía se organiza, en el primer ciclo, en los bloques “El medio físico” y “El espacio humano” y en cuarto curso se centra en la globalización; mientras la que la Historia estudia las sociedades a lo largo del tiempo, siguiendo un criterio cronológico a lo largo de los dos ciclos de la ESO.

Más concretamente, la asignatura de 4º de la ESO, en la que está basada esta UDI se trata de una asignatura que tiene una carga lectiva de tres horas semanales comunes para todo el estudiantado. Es una asignatura que permite abordar contenidos que no se han impartido en ningún otro nivel de la ESO anterior, por lo que prepara a los alumnos y alumnas para unos conocimientos nuevos que les servirán tanto si deciden no continuar sus estudios en Bachillerato, como para el caso de que sí los continúen. Y es que si deciden no cursar Bachillerato esta asignatura es la última oportunidad para profundizar estos contenidos de la historia universal —lo mismo ocurre con los estudiantes del Bachillerato de la modalidad de Ciencia y Tecnología, que solo tienen la asignatura de Historia de España en segundo—. Para aquellos estudiantes destinados a cursar el Bachillerato según las modalidades de Ciencias Sociales o de Humanidades, esta asignatura es una gran oportunidad para adquirir una base de conocimientos de cara a asignaturas como Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de España o Fundamentos del Arte.

En otro orden, también es preciso comentar que la presente UDI está contextualizada en el C.P.D. Santa María de la Capilla (Hnos. Maristas) de la ciudad de Jaén, centro en el que he desarrollado las prácticas docentes de este máster, por ser la experiencia más cercana, algo que dará lugar a un planteamiento (metodológico, de sesiones y actividades planificadas, tipos de recursos, etc.) más realista.

De acuerdo con todo lo anterior, la presente UDI tiene por título “Tema 9: La dictadura franquista en clave de género”. Describiendo brevemente el tema y las características generales de esta unidad, esta se inserta dentro del Bloque 7 de contenidos de este ciclo educativo, titulado *La estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético*, y, según la legislación, viene adscrita con

un solo criterio de evaluación, lo que da pie a que se pueda trabajar holgadamente el tema planteado en este trabajo. De este modo, aparte de ver los contenidos “tradicionales” referentes a esta unidad (véase apartado 3.7, Contenidos) se prestará especial atención a como los pilares ideológicos del régimen y, dentro de ellos, a cómo el nacionalcatolicismo erigió y difundió ese modelo de feminidad particular.

Por otro lado, esta UDI está estrechamente relacionada con las unidades de la II República y la guerra civil española, así como, de manera paralela, con el tema de la Segunda Guerra Mundial y el ascenso de los totalitarismos europeos, una serie de conocimientos previos que el alumnado deberá poseer para comprender adecuadamente los contenidos que se explicarán en este tema. Asimismo, se trata de un tema necesario a la hora de abordar próximas unidades, como es el caso de la transición política española. Finalmente, comentar que es una unidad que se impartirá en su totalidad y se pondrá en práctica en el tercer trimestre del curso académico, que permitirá a los estudiantes aprender conocimientos sobre uno de los episodios más candentes y con más influencia en la actualidad de la historia reciente de España, suponiendo para ellos un primer acercamiento a este tema en su recorrido académico.

3.2 Justificación

3.2.1 Justificación curricular (legislativa)

La justificación legislativa que permite tratar el tema propuesto en este TFM en las aulas se obtiene atendiendo, en primer lugar, al artículo 6 del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (Elementos transversales, p. 174), que propugna que, en Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio del tratamiento específico de las materias de cada etapa, las administraciones educativas fomentarán el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género. Por extensión, la legislación explica que la programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, evitando comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación.

Por otro lado, el BOJA profundiza en la misma línea, animando a trabajar en clave de género, de modo que, si se atiende nuevamente al artículo 6 del *Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, propugna que el currículo incluya de manera transversal el fomento de los valores y actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad, el análisis de las causas, situaciones y posibles soluciones a las desigualdades por razón de sexo, el respeto a la orientación y a la identidad sexual, el rechazo de comportamientos, contenidos y actitudes sexistas y de los estereotipos de género, la prevención de la violencia de género y el rechazo a la explotación y abuso sexual.

3.2.2 Justificación social

Ya se ha comentado en varios apartados anteriores del presente trabajo la importancia y la recurrencia que, desde el punto de vista de nuestra sociedad actual, tiene trabajar, tomando la óptica de las Ciencias Sociales, la igualdad de género desde edades tempranas. Sin embargo, a título de algunas pinceladas más, tomando ahora más el punto de vista social, no se puede enfatizar lo suficiente la reivindicación de tratar este tema en las aulas, en tanto que conseguir la igualdad entre géneros es un objetivo claro de la sociedad de nuestros días, una sociedad que sigue estableciendo roles, estereotipos y pautas de comportamiento basadas en la dualidad desde edades muy tempranas (rosa/azul, coches/muñecas, etc.) y orientadas a delinear “lo que es correcto hacer” y “lo que no se debe hacer” según el sexo. De ahí la importancia que tiene que ese potente movimiento social feminista se traslade también a las aulas para atenuar los contrastes y las diferencias de género, pasando a que los estudiantes tengan un recorrido por el sistema educativo impregnado por valores basados en la coeducación y la paridad.

Y es que, desafortunadamente, en los centros educativos, siguen viviéndose situaciones y actuaciones sexistas a diario, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes: atender a los comportamientos en el patio durante los recreos o a la forma en la que se suelen dividir las actividades en clase son pruebas fidedignas de ello. En suma, se trata de un tema de gran valor social, académico..., dado que ello no hace sino reforzar la necesidad de que la perspectiva de género esté presente en cada uno de los agentes que integran las comunidades educativas, para así contribuir a la implementación de estos cambios y valores contra los roles (pre)establecidos y poder alcanzar el objetivo común de la sociedad: la igualdad.

3.3 Contextualización del centro escolar

Maristas se encuentra situado en el número 1 de la Avenida Ruiz Jiménez de la ciudad de Jaén. Con código postal 23008, se trata de un centro concertado, con parte sostenida con fondos públicos, pero con Bachillerato privado. Se emplaza en un área rodeada de otros centros educativos, tanto públicos, como el I.E.S. Virgen del Carmen o el I.E.S. Santa Catalina de Alejandría; como concertados, como el C.P.D. Cristo Rey; encontrándose en una zona en la que puede considerarse como el punto de unión entre varios barrios de la ciudad de Jaén.

En cuanto a la estructura y tamaño del centro, es un colegio bastante grande, ya que en él se imparte, Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato; a lo que se añade que posee tres líneas por curso. Se encuentra, fundamentalmente, dividido en dos alas según se entra por la puerta principal: en la izquierda se localiza toda la Educación Primaria, y la derecha, en la que se sitúa ESO y el Bachillerato. Asimismo, el centro cuenta con unas instalaciones verdaderamente sorprendentes y completas, con hasta cinco patios interiores divididos¹⁹, cuatro plantas de altura²⁰; aparte de la capilla,

¹⁹ En los que, aún todavía cuando han retirado las mascarillas, los estudiantes siguen estando divididos durante el recreo.

²⁰ En las tres primeras se desarrolla la vida normal propia de un centro educativo, mientras que, en la cuarta, a la que el personal de este último apenas sube, es donde viven los pocos hermanos maristas que

el salón de actos y los departamentos, los cuales son, en contraposición, relativamente pequeños. Es preciso señalar, además, que toda la información está muy bien explicada, con imágenes, planos y organigramas adheridos en la puerta de cada clase, plasmando tanto la distribución de las aulas como protocolos de evacuación.

En otro orden de ideas, en lo referente al nivel socioeconómico de los integrantes del centro y, más concretamente, pasando a poner el foco de atención sobre el alumnado, este pertenece a la clase media-alta. Prueba fehaciente de ello es que la gran mayoría de ellos dispone de *Tablet* o, en su defecto, de ordenador portátil, con el que asisten a clase, toman apuntes, realizan trabajos y exámenes, etc. A ello se añade que la actividad económica a la que, predominantemente, se dedica la comunidad que integra Maristas, tal y como sucede en el caso de la provincia de Jaén, es el sector servicios. Bien es cierto, no obstante, que existe cierta polarización en lo que se refiere al nivel socioeconómico de los alumnos y alumnas, habiendo algunos cuyas familias tienen un gran poder adquisitivo y lujosas casas, mientras que otros viven en bloques de pisos más modestos. Los estudiantes, consciente o inconscientemente, también están al tanto de ello y algunos de ellos tienen ciertos complejos propios de su edad y realizan continuas comparaciones, verbigracia, a la hora de vestir. Aun así, la impresión que se extrae es que todos son una gran familia y, como suele ocurrir en la práctica totalidad de ellas, siempre hay algún que otro cabo suelto, en forma de estudiantes más disruptivos o que muestran más indiferencia.

Una vez analizado el perfil general del alumnado, sobre el que se continuará hablando en profundidad en el siguiente apartado, en el que se pasará ya a poner el acento en el de 4º de la ESO, es el momento de pasar a mencionar que el C.P.D. Santa María de la Capilla es un colegio religioso, perteneciente a la congregación católica de Hermanos Maristas, la cual fue fundada por el galo Marcelino Champagnat. Como tal, se realizan una ingente cantidad de talleres, actividades —tanto en horario lectivo como extraescolares—, de cariz religioso, así como se educa en los valores cristianos a los estudiantes desde muy pequeños. Mencionar, por último, que el centro, en un aspecto que tienen muy cuidado, posee una página web potente y actualizada, así como prestan especial atención a las redes sociales, donde publican el día a día del centro.

3.4 Adscripción a etapa, ciclo y nivel educativo

La presente UDI está programada para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, la cual comprende cuatro cursos académicos que, en la vida de los estudiantes, se enmarcan entre los doce y los dieciséis años de edad. Asimismo, la ESO se encuentra dividida en dos ciclos: el primero, que corresponde a los tres primeros cursos, y el segundo, que corresponde al cuarto curso de esta etapa educativa. Precisamente, es este segundo ciclo y, por ende, el nivel educativo de 4º de la ESO, en el que se enmarca esta UDI. Cabe resaltar que, como se define en BOJA, este segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria es un curso de carácter eminentemente terminal y propedéutico, es decir, orientado a preparar al alumnado para el desarrollo de sus estudios posteriores.

restan, entre los cuales solo dos imparten clase —de religión y ciudadanía—, y quienes recorren alegremente todos los días los pasillos del centro saludando a los alumnos y alumnas.

3.4.1 Aspectos psicológicos y pedagógicos del alumnado y de la enseñanza. Contextualización del aula: 4º de la ESO A

La clase de 4º de la ESO A está compuesta por treinta alumnos y alumnas, distribuidos de forma equitativa. Se trata de un grupo bastante cohesionado en el que no se observa una polarización marcada. En cambio, sí que es un grupo en el que se puede apreciar cierta heterogeneidad en términos económicos, de la que los estudiantes son perfectamente conscientes, como se mencionaba anteriormente en la contextualización del centro.

En líneas generales, se trata de un grupo bastante participativo y no se suelen mostrar reacios al aprendizaje. Por extensión, son curiosos y suelen realizar bastantes preguntas y responder a ellas. Son, igualmente, bastante abiertos y, como tal, no tienen reparo alguno en expresar públicamente delante de todos sus compañeros y compañeras sus reproches, peticiones, etc.

Por otra parte, es un grupo diverso, que contiene una chica con Síndrome de Asperger, para la que el centro tiene un programa específico de mano de la orientadora; y otra joven diagnosticada con altas capacidades, que es la delegada de la clase, cuya madurez a la hora de hablar, expresarse y, en definitiva, sus ideas, son verdaderamente sorprendentes. Otra de las características que más resalta de este grupo es su nivel de competitividad, habiendo varios alumnos y alumnas que se implican muchísimo sea cual sea la actividad de la que se trate (juegos, deporte, actividades de clase...) y que llegan a enfadarse hasta niveles considerables si no consiguen el resultado que esperaban, lo que se traduce en cierta dificultad para controlar sus emociones.

Sí que es cierto, no obstante, que, de manera generalizada en el estudiantado, se percibe bastante desmotivación hacia las tareas escolares, así como una gran falta de expectativas y, por ende, de predisposición hacia el esfuerzo y el aprendizaje; a lo que se suma que, por norma general, el alumnado carece de herramientas básicas e instrumentales de cara a resolver los problemas y las actividades que se plantean en el aula, una situación que se ha visto agravada por el gran impacto que la pandemia por la COVID-19 ha tenido sobre la comunidad educativa, resultando en que el alumnado posea ínfimos conocimientos previos sobre los temas que se tratan en clase, carezca de hábito de lectura y estudio, acentuando su tendencia a dispersarse en clase y su dificultad para mantener la atención y retener conocimientos de las explicaciones que dan los docentes... Todo ello da lugar a la creación de un escalón o barrera que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por todo lo anterior que esta propuesta está encaminada a tratar de paliar esas dificultades, propugnando líneas de actuación de carácter metodológico con las que se genere un clima de trabajo que resulte favorable para el contexto del aprendizaje, por ejemplo, adoptando estrategias que favorezcan las actividades de índole instrumental y, al mismo tiempo, que sean variadas para tratar de evitar la repetición y la consecuente pérdida de interés que propicia la falta de estímulos en el alumnado; el desarrollo de actividades que contextualicen los contenidos para que los estudiantes puedan percibir la utilidad práctica de los mismo, entre otras (ver apartado 3.8, Metodología).

3.5 COMPETENCIAS CLAVE

El *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* identifica siete competencias clave en sintonía con la *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006*, conceptualizadas como un “saber hacer” y entendiéndolas, por tanto, como habilidades que los estudiantes deben adquirir para su correcta realización y desarrollo personal. Tal y como se enumeran en la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, estas son:

- Comunicación lingüística (CCL).
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT).
- Competencia digital (CD).
- Aprender a aprender (CPAA).
- Competencias sociales y cívicas (CSC).
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE).
- Consciencia y expresiones culturales (CEC).

Por otro lado, en la *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado*, se aborda la contribución de la materia de Geografía e Historia durante la ESO a la adquisición de las siete competencias clave. Esta unidad, concretamente, desarrollará la Competencia de Comunicación lingüística (CCL) y a la competencia social y cívica (CSC). A continuación, se definen las mismas según la descripción dada en la *Orden ECD/65/2015*, y, consecutivamente, se explica el planteamiento propuesto para adquirirlas.

- **Comunicación lingüística:** Es el resultado de la acción comunicativa dentro de las prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes (fig. 1). Precisa de la interacción de distintas destrezas, ya que se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes. Desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología, el individuo participa de un complejo entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales expande su competencia y su capacidad de interacción con otros individuos. Constituye el instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela.
- **Competencia social y cívica:** Conllevan la habilidad y la capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales. La competencia social se relaciona con el

bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello.

Por otra parte, la propia legislación, en el artículo 7 del *Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, aporta una serie de directrices metodológicas para trabajar por competencias en el aula, sobre las que se profundizará en el apartado de metodología. Por el momento, basta con tener presente que uno de los elementos clave para ello es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, planteando un nuevo rol en el papel del estudiante, activo y autónomo, que le haga ser consciente de ser responsable de su propio aprendizaje. Aterrizando estas recomendaciones en el aula, la comunicación lingüística se alcanzará mediante la realización de diversas tareas escritas y orales (ver epígrafe 3.8.3, Sesiones y actividades); mientras que la competencia social y cívica mediante las explicaciones del docente, que permitirán a los estudiantes conocer y desarrollar las destrezas que propias de ejercer los derechos y deberes de la ciudadanía.

3.6 OBJETIVOS

3.6.1 Objetivos generales de etapa (ESO)

El *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* establece doce objetivos que la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y alumnas. A ello se añade que, para el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía el *Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, en su artículo 3.2, añade dos objetivos de etapa más. De los catorce objetivos de etapa que se distinguen, esta unidad contribuye a alcanzar los siguientes:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar

los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

3.6.2 Objetivos generales de área de conocimiento y materia

Al igual que en el apartado anterior, la *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado*, enuncia dieciséis objetivos propios de la materia de Geografía e Historia que se persiguen alcanzar durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, entre los cuales, esta unidad persigue los siguientes:

1. Conceptualizar la sociedad como un sistema complejo analizando las interacciones entre los diversos elementos de la actividad humana (político, económico, social y cultural), valorando, a través del estudio de problemáticas actuales relevantes, la naturaleza multifactorial de los hechos históricos y como estos contribuyen a la creación de las identidades colectivas e individuales y al rol que desempeñan en ellas hombres y mujeres.

10. Exponer la importancia, para la preservación de la paz y el desarrollo y el bienestar humanos, de la necesidad de denunciar y oponerse activamente a cualquier forma de discriminación, injusticia y exclusión social y participar en iniciativas de solidaridad.

11. Analizar y conocer los principales hitos, tanto en Andalucía como en el resto de España y el mundo, en la lucha por la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y comprender, valorar y dominar las destrezas y estrategias de empoderamiento de la mujer, así como las políticas e iniciativas más destacadas en este sentido.

14. Conocer y manejar el vocabulario y las técnicas de investigación y análisis específicas de las ciencias sociales para el desarrollo de las capacidades de resolución de problemas y comprensión de las problemáticas más relevantes de la sociedad actual, prestando especial atención a las causas de los conflictos bélicos, las manifestaciones de desigualdad social, la discriminación de la mujer, el deterioro medioambiental y cualquier forma de intolerancia.

3.6.3 Objetivos específicos didácticos

Los objetivos didácticos específicos que, de manera equitativa entre los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, esta unidad busca alcanzar son los siguientes:

- Definir qué se entiende por nacionalcatolicismo.
- Sintetizar los dos modelos de feminidad que el franquismo reconstruyó del siglo XIX: el ángel del hogar liberal-burgués y la madre católica.
- Identificar la discriminación sufrida por las mujeres durante la dictadura franquista y algunas de sus pervivencias en la actualidad.
- Enumerar algunas de las vías que el nacionalcatolicismo utilizó para difundir su modelo de feminidad.
- Valorar a las mujeres como protagonistas de la historia.
- Ser consciente de la importancia que tuvo la religión durante el régimen de Franco.

3.7 CONTENIDOS

3.7.1 Contenidos generales

Atendiendo al Anexo I del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, en el que aparecen distribuidos por asignaturas y ciclos, y relacionados en tablas, los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, en 4º de la ESO hay nueve bloques de contenidos enmarcados entre los siglos XVIII y XX. El tema aquí tratado, como se adelantaba anteriormente, se encuentra dentro del Bloque 7 “La estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético”, donde solo se encuentra un contenido general relativo a este tema, adscrito a su criterio de evaluación y su estándar de aprendizaje (fig. 1), titulado como “La dictadura de Franco en España”.

Bloque 7. La estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del bloque Soviético		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
La dictadura de Franco en España	1. Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España tras la guerra civil y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975.	1.1 Conoce la situación de la posguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco

Fig. 1. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la dictadura franquista dentro del Bloque 7 de los contenidos de Geografía e Historia de 4º de la ESO. Fuente: Elaboración propia a partir de RD 1105/2014.

3.7.2 Contenidos específicos

Los objetivos específicos de esta unidad, los cuales derivan de los objetivos didácticos específicos planteados en el apartado interior, a modo de índice general del tema, son los siguientes:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción. Adiós guerra, hola dictadura: la larga postguerra. 2. Bases del régimen franquista: ideológicas, sociales y políticas. <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Pilares de la dictadura: Ejército, Falange e Iglesia 2.2 Familias políticas del régimen: monárquicos y franquistas 2.3 Pregunta clave: ¿Qué fue el nacionalcatolicismo? 3. Los primeros años de la dictadura franquista (1939-1949) <ol style="list-style-type: none"> 3.1 La resistencia de los maquis 4. Consolidación del régimen y desarrollismo (1950-1973) <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Oposiciones al régimen franquista. Entre la represión y el exilio 4.2 La educación durante el franquismo <ol style="list-style-type: none"> 4.2.1 La Sección Femenina de Falange 5. Ocaso y final de la dictadura (1973-1975) 6. Las mujeres durante la dictadura franquista: protagonistas de la Historia 7. El franquismo en Andalucía <p>ANEXO I – La vida cotidiana durante el franquismo</p>

3.8 METODOLOGÍA

3.8.1 Principios metodológicos

La propia normativa aporta una serie de recomendaciones metodológicas, de tal modo que, atendiendo a la *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad*

Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, expresa que se deben favorecer metodologías interactivas que resulten motivadoras para el alumnado y que, al mismo tiempo, le sitúen como protagonista de su propio aprendizaje. Por otro lado, se procurará que los estudiantes desarrollen interés por el conocimiento y la investigación, adquiriendo en el proceso hábitos de reflexión y de pensamiento crítico. Asimismo, la legislación apuesta por la presencia de debates y de trabajos de investigación, ambos elementos que estarán presentes en esta UDI, en aras de que los estudiantes manejen las habilidades básicas de recopilación, organización, análisis y exposición de la información.

3.8.2 Temporización y cronograma

La presente Unidad Didáctica está diseñada de acuerdo con la taxonomía que desarrolló el pedagogo estadounidense Benjamin Bloom en el siglo XX, un modelo jerárquico que establece diferentes niveles para clasificar los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, resultando en una herramienta que, tomándola como una brújula, se estima de gran utilidad para elaborar las unidades y trabajarlas en las aulas. La taxonomía de Bloom, pues, establece ejercicios, actividades y tareas; tres términos interrelacionados entre sí y que se replican dentro de la taxonomía. De esta manera, en líneas generales, recordar y comprender serían ejercicios; aplicar y analizar serían actividades; y, por último, evaluar y crear serían tareas específicas que se desarrollan al final de cada unidad didáctica. Así pues, en primer lugar, hay que generar una base de recuerdos y conocimiento en los estudiantes para, desde ahí, ir ascendiendo hasta que, al final, estos últimos sean capaces de analizar y crear. A continuación, se presentan las definiciones más extensas de ejercicios, actividades y tareas:

- Ejercicio: Acción o conjunto de acciones orientadas a la comprobación del dominio adquirido en el manejo de un determinado conocimiento.
- Actividad: Entendiéndose como un paso superior al anterior, en tanto que tiene una mayor repercusión en el aprendizaje, se trata de una acción o conjunto de acciones orientadas a la adquisición de conocimientos nuevos o a la utilización de algún conocimiento de forma diferente, empleando en su desarrollo procesos cognitivos, verbigracia, analizar, comparar, reflexionar...
- Tarea: Acción o conjunto de acciones orientadas a la resolución de una situación o problema dentro de un contexto definido mediante la combinación de todos los saberes disponibles que permitan la elaboración de un producto relevante.

Una vez que se tiene presente las distinciones terminológicas, esta unidad está programada para desarrollarse en un total de doce horas (doce sesiones), divididas de la siguiente manera: seis sesiones dedicadas a las explicaciones teóricas desarrolladas por el docente y a la realización de ejercicios y actividades; cuatro horas destinadas a la realización de la tarea correspondiente a esta Unidad didáctica; finalmente, una hora dedicada a la ejecución del examen de este tema y a la evaluación por parte del alumnado de la labor docente durante esta unidad. Por otro lado, como la asignatura de

Geografía e Historia durante toda la Educación Secundaria Obligatoria tiene adscritas tres horas semanales, abarcará cuatro semanas pertenecientes al tercer trimestre del año lectivo y, más concretamente, del mes de mayo. A continuación, se presenta el cronograma a seguir y la temporización de las actividades programadas, las cuales se desarrollarán en profundidad en el siguiente apartado:

Semana/Día	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1	<p>SESIÓN 1</p> <p>15' preguntas al alumnado sobre sus conocimientos previos sobre el tema, así como para presentar esta Unidad, con la explicación de criterios, estándares y contenidos que se van a ver en la misma.</p> <p>20' Explicación magistral por parte del docente: introducción al tema y pilares del régimen</p> <p>20' Dinámica cooperativa "folio giratorio" para asentar lo visto (ejercicio)</p> <p>5' Resolución— de dudas y cierre de la sesión</p>			<p>SESIÓN 2</p> <p>10' Repaso de lo visto el día anterior: "lluvia de ideas".</p> <p>25' Explicación magistral por parte del docente: los primeros años de la dictadura (1939-1949)</p> <p>20' Elaboración y comentario de una Hoja Cornell (ejercicio), que deberá incluir una definición de nacionalcatolicismo.</p> <p>5' Resolución de dudas y cierre de la sesión</p>	<p>SESIÓN 3</p> <p>5' Repaso de lo explicado en la sesión anterior: elaboración mapa conceptual en la pizarra</p> <p>20' explicación magistral por parte del docente: consolidación del régimen y desarrollismo (1950-1973)</p> <p>3' Dinámica cooperativa: "parada tres minutos"</p> <p>15' visualización de video</p> <p>10' Comentario entre el docente y los estudiantes del video visto</p> <p>5, Resolución de dudas y cierre de la sesión</p>
2	<p>SESIÓN 4</p> <p>5' Repaso de lo visto el día anterior mediante un <i>Kahoot</i> elaborado por el docente</p> <p>20' Explicación magistral por parte del docente: la educación durante el franquismo y la Sección Femenina de Falange.</p> <p>20' Elaboración cuadro comparativo por parte del alumnado sobre la educación franquista y la actual (actividad)</p> <p>10' Comentario oral del cuadro elaborado</p> <p>5' Resolución de dudas y cierre de la sesión</p>			<p>SESIÓN 5</p> <p>5' Repaso de lo visto el día anterior: "pensamiento visual" (<i>Visual Thinking</i>)</p> <p>25' Explicación magistral por parte del docente: ocaso y final de la dictadura (1973-1975) y El franquismo en Andalucía</p> <p>25' Elaboración y comentario Hoja Cornell sobre las diferentes etapas de la dictadura (actividad)</p> <p>5' Resolución de dudas y cierre de la sesión</p>	<p>SESIÓN 6</p> <p>10' Repaso de lo dado en la sesión anterior: "lluvia de ideas"</p> <p>25' Explicación magistral por parte del docente: las mujeres durante la dictadura franquista, protagonistas de la historia. Fin de las explicaciones teóricas:</p> <p>30' Resolución de dudas generales relativas a la teoría del tema</p>
3	<p>SESIÓN 7</p> <p>15' Explicación por parte del docente de la tarea a realizar en esta UDI, consistente en la grabación de un cortometraje de entre 5 y 10 minutos</p> <p>30' Configuración de los grupos de trabajo, análisis y planificación del mismo.</p> <p>15' Resolución de dudas y cierre de la sesión</p>			<p>SESIÓN 8</p> <p>5' Repaso por parte del docente de las pautas a seguir para la elaboración del cortometraje: formato de entrega, duración, herramientas a utilizar</p> <p>50' Los grupos de trabajo continúan desarrollando la tarea bajo la supervisión del docente</p> <p>5' Resolución de dudas y cierre de la sesión</p>	<p>SESIÓN 9</p> <p>55' Los grupos de trabajo finalizan el desarrollo de la tarea, su grabación y montaje</p> <p>5' Resolución de dudas y cierre de la sesión</p>
4	<p>SESIÓN 10</p> <p>60' Visionado de los cortometrajes en clase y comentarios, debate, etc., por parte del docente y los estudiantes. Evaluación de la tarea en paralelo mediante una rúbrica elaborada por el docente.</p>			<p>SESIÓN 11</p> <p>45' Terminar visionado de los cortometrajes en clase, comentarios y debate por parte de los estudiantes y el docente. Paralelamente, el docente evalúa la tarea.</p> <p>15' Resolución de dudas finales de cara a la prueba escrita de la siguiente sesión.</p>	<p>SESIÓN 12</p> <p>50' Evaluación, examen escrito de la Unidad</p> <p>10' Evaluación de la Unidad por parte del alumnado mediante un cuestionario habilitado en Google Classroom</p>

3.8.3 Sesiones y actividades

A continuación, se detallarán todas las sesiones y actividades que aparecen mencionadas en el cronograma anterior. Algunas cuestiones generales a comentar previamente es que la parte teórica de las clases está siempre enfocada como una charla TED, con explicaciones concentradas que no superen los veinte o veinticinco minutos, como máximo. Asimismo, se plantea un amplio abanico de actividades y dinámicas, buscando la variedad para conseguir captar y retener la atención de los estudiantes durante períodos prolongados de tiempo. Conviene apreciar también la ascensión en la taxonomía de Bloom, empezando en las primeras sesiones con ejercicios, para continuar con las actividades, y, finalmente, acabar con la tarea correspondiente a esta Unidad. Mencionar, por último, a título de aclaración, que en los títulos de las tablas solo se habla de actividades, generalizando el término a ejercicios y actividades que se desarrollarán en las sesiones.

SESIÓN 1				
Sesión	Objetivos	Contenidos		Competencias
introdutoria	<p>Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.</p> <p>Exponer la importancia, para la preservación de la paz y el desarrollo y el bienestar humanos, de la necesidad de denunciar y oponerse activamente a cualquier forma de discriminación, injusticia y exclusión social y participar en iniciativas de solidaridad.</p>	<p>Generales</p> <p>La dictadura de Franco en España</p>	<p>Específicos</p> <p>Introducción. Adiós guerra, hola dictadura: la larga postguerra.</p> <p>Bases del régimen franquista: ideológicas, sociales y políticas.</p>	CCL
Desarrollo de la sesión: actividades	<p>Esta primera sesión supone una introducción a la Unidad Didáctica, por lo que los quince primeros minutos están destinados a la realización de una serie de preguntas previas por parte del docente para detectar los conocimientos previos y el estado actual de los mismos que el alumnado pudiera poseer. Paralelamente, el docente hará un breve recorrido por los criterios, estándares y contenidos que se verán en la unidad.</p> <p>Tras la introducción, los siguientes veinte minutos corresponden a la explicación magistral por parte del docente del primer punto del tema, los pilares del régimen franquista, la cual se hará siguiendo el libro de texto de referencia y los apuntes de la Unidad elaborados por el docente y subidos a la plataforma <i>Google Classroom</i>.</p> <p>A continuación, se dedicarán otros veinte minutos a la realización de una dinámica basada en el aprendizaje cooperativo conocida como “folio giratorio”, la cual consiste en dividir a la clase en grupos de cuatro alumnos, según estén sentados, para que, a continuación, cada grupo ponga sobre la mesa únicamente un folio. Seguidamente, el primer miembro del grupo, cuando el docente de la señal de empezar, deberá escribir en el folio ideas, conceptos, etc., de lo que recuerde de la explicación dada momentos antes. El docente, en poco tiempo (aprox. 1 minuto), dará una nueva señal y el folio pasará al segundo integrante del grupo, que deberá escribir algo nuevo. El folio, de este modo, irá pasando por cada miembro, con el objetivo de que todos hagan por turnos una aportación de forma escrita, algo que permitirá, al mismo tiempo, trabajar la Competencia Lingüística, y, suponiendo un ejercicio dentro de la clasificación de Bloom.</p> <p>Por último, se reservan los últimos cinco minutos de la clase de margen para la resolución de dudas o por si alguna de las actividades anteriores se alargara por algún inconveniente.</p>			
Tiempo previsto para el desarrollo de la sesión	60 minutos			
Recursos y materiales didácticos	Tablet u ordenador portátil, conexión a internet, pizarra digital, bolígrafos, papel, libro de texto, apuntes elaborados por el docente.			

SESIÓN 2				
Segunda sesión	Objetivos	Contenidos		Competencias
	<p>Definir qué se entiende por nacionalcatolicismo.</p> <p>Ser consciente de la importancia que tuvo la religión durante el régimen de Franco.</p>	Generales	Específicos	CCL
		<p>La dictadura de Franco en España</p>	<p>Familias políticas del régimen: monárquicos y franquistas.</p> <p>Pregunta clave: ¿Qué fue el nacionalcatolicismo?</p> <p>Pero, ¿de dónde proviene este discurso?</p> <p>Los primeros años de la dictadura (1939-1949).</p>	
Desarrollo de la sesión: actividades	<p>Esta segunda sesión comenzará con 10 minutos dedicados a repasar lo visto el día anterior mediante una lluvia de ideas (<i>Brainstorming</i>), que consistirá en sacar un alumno o alumna a la pizarra (voluntariamente). Acto seguido, el docente pedirá a la clase que enuncie conceptos, ideas..., de lo visto el día anterior, que deberán ir siendo anotadas en la pizarra por el voluntario a modo de esquema.</p> <p>Seguidamente, durante los siguientes veinticinco minutos el docente continuará la explicación de los pilares del régimen, prestando especial atención al nacionalcatolicismo y sus orígenes, con fragmentos históricos insertados en los apuntes elaborados por el docente, y comenzará la explicación del apartado del tema que equivale a los primeros años de la dictadura (1939-49).</p> <p>A continuación, en otro ejercicio dentro de la taxonomía de Bloom, se dedicarán veinte minutos a la elaboración de una Hoja Cornell, un método diseñado por el doctor en psicología estadounidense Walter Pauk en la década de los 50 del siglo XX, para tomar apuntes y notas, que destaca por la división del folio en tres partes. El docente explicará que la narrativa deberá contener una definición precisa del término “nacionalcatolicismo” y referenciar sus orígenes; una narrativa que, acto seguido, será comentada en voz alta por los estudiantes y corregida, matizada, explicada si fuera necesario por el docente, plasmando así en clase los estándares específicos 1.1. y 2.1.</p> <p>Finalmente, los últimos cinco minutos de la sesión se dedicarán a resolver dudas.</p>			
Tiempo previsto para el desarrollo de la sesión	60 minutos			
Recursos y materiales didácticos	Tablet u ordenador portátil, conexión a internet, pizarra digital, bolígrafos, papel, libro de texto, apuntes elaborados por el docente.			

SESIÓN 3				
Tercera sesión	Objetivos	Contenidos		Competencias
		Generales	Específicos	
	<p>Conceptualizar la sociedad como un sistema complejo analizando las interacciones entre los diversos elementos de la actividad humana (político, económico, social y cultural), valorando, a través del estudio de problemáticas actuales relevantes, la naturaleza multifactorial de los hechos históricos y como estos contribuyen a la creación de las identidades colectivas e individuales y al rol que desempeñan en ellas hombres y mujeres.</p> <p>Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco.</p>	<p>La dictadura de Franco en España</p>	<p>Consolidación del régimen y desarrollismo (1950-73).</p>	<p>CCL, CSC</p>
<p>Desarrollo de la sesión:</p> <p>actividades</p>	<p>La tercera sesión, siempre en aras de conectar o activar a los alumnos y alumnas y evocar los conocimientos ya dados, comienza con cinco minutos dedicados a repasarlos, esta vez mediante la elaboración de un mapa conceptual en la pizarra por el docente, uno que los estudiantes deberán copiar para facilitar el posterior estudio de la unidad.</p> <p>Durante los siguientes veinte minutos el docente comienza la explicación de la segunda fase de la dictadura (1959-73), deteniéndose en el subapartado de las oposiciones que enfrentó el régimen de Franco.</p> <p>Tras la explicación se realiza una breve dinámica cooperativa, titulada “parada de tres minutos”, que consiste en que la clase, dividida en los grupos-base que se establecieron en la primera sesión, elaboren tres preguntas sobre el tema explicado, que, posteriormente, deberán plantear al resto de sus compañeros. Esto con el objetivo de implicar a todo el alumnado en preguntas motivadoras sobre el tema que se está trabajando y para que, paralelamente, el docente pueda constatar que los estudiantes van integrando los conocimientos en mayor o menor medida.</p> <p>La explicación magistral del docente es complementada, en esta sesión, por la visualización y comentario del video de <i>YouTube</i> titulado “El franquismo” del canal Academia Play (enlace: https://www.youtube.com/watch?v=BCrCOFBOM1M), algo que abarcará los siguientes veinticinco minutos de la sesión.</p> <p>Por último, los cinco minutos finales se reservan para la resolución de dudas y para el cierre de la sesión.</p>			
<p>Tiempo previsto para el desarrollo de la sesión</p>	<p>60 minutos</p>			
<p>Recursos y materiales didácticos</p>	<p>Tablet u ordenador portátil, conexión a internet, pizarra digital, bolígrafos, papel, libro de texto, apuntes elaborados por el docente.</p>			

SESIÓN 4				
Cuarta sesión	Objetivos	Contenidos		Competencias
	<p>Enumerar algunas de las vías que el nacionalcatolicismo utilizó para difundir su modelo de feminidad.</p> <p>Ser consciente de la importancia que tuvo la religión durante el régimen de Franco.</p> <p>Identificar la discriminación sufrida por las mujeres durante la dictadura franquista y algunas de sus pervivencias en la actualidad.</p> <p>Enumerar algunas de las vías que el nacionalcatolicismo utilizó para difundir su modelo de feminidad.</p>	<p>Generales</p> <p>La dictadura de Franco en España</p>	<p>Específicos</p> <p>Consolidación del régimen y desarrollismo (1950-73).</p>	CCL, CSC
Desarrollo de la sesión: actividades	<p>En esta ocasión, el habitual repaso se realiza de forma diferente, puesto que es llevado a cabo mediante un <i>Kahoot</i> elaborado por el docente que los estudiantes deberán responder en sus <i>Tablet</i> u ordenadores portátiles.</p> <p>El docente continuará la explicación del día anterior de la segunda fase de la dictadura, esta vez centrándose en la educación durante el régimen franquista y la Sección Femenina de Falange, explicando cómo fueron dos agentes históricos que difundieron el modelo de feminidad nacionalcatólico.</p> <p>Consecutivamente, durante los próximos veinte minutos de la sesión, el alumnado, de manera individual, se dedicará a realizar un cuadro comparativo entre la educación franquista y la educación actual, apreciando analogías y diferencias. Este paso supone ya un avance en la taxonomía de Bloom —el paso de ejercicio a actividad—, puesto que en esta ocasión los estudiantes deben emplear procesos cognitivos: en este caso, el de comparar. De este modo se trabaja el estándar específico 3.2. Tras la realización de la actividad, los siguientes diez minutos se dedican a comentar oralmente el cuadro comparativo.</p> <p>Los cinco minutos últimos se reservan para resolver dudas y cerrar la sesión.</p>			
Tiempo previsto para el desarrollo de la sesión	60 minutos			
Recursos y materiales didácticos	Tablet u ordenador portátil, conexión a internet, pizarra digital, bolígrafos, papel, libro de texto, apuntes elaborados por el docente.			

SESIÓN 5				
Quinta sesión	Objetivos	Contenidos		Competencias
	Analizar y conocer los principales hitos, tanto en Andalucía como en el resto de España y el mundo, en la lucha por la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y comprender, valorar y dominar las destrezas y estrategias de empoderamiento de la mujer, así como las políticas e iniciativas más destacadas en este sentido.	Generales La dictadura de Franco en España	Específicos Ocaso y final de la dictadura franquista (1973-75). El franquismo en Andalucía.	CCL, CSC
Desarrollo de la sesión: actividades	<p>Los cinco minutos de repaso, en esta quinta sesión, comienzan con la elaboración en la pizarra por parte del docente de un mapa visual basado en la técnica de dibujo <i>Visual Thinking</i>, relacionando las ideas y contenidos que, hasta el momento, se han visto en la unidad.</p> <p>A continuación, el docente dedica veinticinco minutos a explicar la tercera y última fase de la dictadura, que corresponde con sus últimos años (1973-75), así como el apartado que trata la situación y evolución del régimen en el contexto de Andalucía.</p> <p>Una vez que se han explicado en clase las tres etapas de la dictadura franquista, es el momento de trabajar en clase el estándar que, por normativa, viene adscrito a este tema, por lo que los estudiantes elaborarán una Hoja Cornell reflejando las causas de que se estableciera una dictadura en España y las distintas fases de la misma. En esta ocasión, como se trata de un criterio de evaluación, la actividad será recogida por el docente para ser evaluada. Nuevamente, se trata de una actividad dentro de la clasificación de Bloom.</p> <p>Los cinco minutos últimos corresponden a la resolución de posibles dudas y al cierre de la sesión.</p>			
Tiempo previsto para el desarrollo de la sesión	60 minutos			
Recursos y materiales didácticos	Tablet u ordenador portátil, conexión a internet, pizarra digital, bolígrafos, papel, libro de texto, apuntes elaborados por el docente.			

SESIÓN 6				
Sexta sesión	Objetivos	Contenidos		Competencias
	<p>Valorar a las mujeres como protagonistas de la historia.</p> <p>Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.</p>	<p>Generales</p> <p>La dictadura de Franco en España</p>	<p>Específicos</p> <p>Las mujeres durante la dictadura franquista: protagonistas de la historia.</p>	CSC
Desarrollo de la sesión: actividades	<p>La sesión que supone la mitad del camino de esta Unidad Didáctica, comienza con cinco minutos dedicados al repaso de los contenidos vistos, mediante una lluvia de ideas realizada, en este caso, por el docente en la pizarra.</p> <p>Los siguientes veinticinco minutos suponen el fin de las explicaciones teóricas de este tema, por lo que el docente realiza una explicación magistral del último apartado que queda por explicar: las mujeres durante la dictadura franquista.</p> <p>Dado que ya ha acabado el bloque teórico, la última media hora es dedicada a realizar un repaso general de todo el tema y a resolver las dudas que los estudiantes pudieran tener de cualquiera de sus apartados.</p>			
Tiempo previsto para el desarrollo de la sesión	60 minutos			
Recursos y materiales didácticos	Tablet u ordenador portátil, conexión a internet, pizarra digital, bolígrafos, papel, libro de texto, apuntes elaborados por el docente.			

SESIÓN 7				
Séptima sesión	Objetivos	Contenidos		Competencias
	Esta sesión carece de objetivos, al estar destinada a la explicación de la tarea a realizar.	Generales La dictadura de Franco en España	Específicos Elaboración de la tarea	CCL, CSC
Desarrollo de la sesión: actividades	<p>La séptima sesión comienza con quince minutos dedicados a la explicación por parte del docente de la tarea que se va a realizar en esta Unidad, la cual supone el último escalón en la taxonomía de Bloom, dado que los estudiantes tendrán que combinar todos los saberes disponibles para elaborar un producto relevante. Así pues, bajo el título “reescribiendo la Historia”, el docente explica que la tarea consistirá en la grabación de un cortometraje de entre cinco y diez minutos, que muestre, en términos generales, la situación de las mujeres durante la dictadura, situándolas como protagonistas, plasmando así el estándar específico 4.1. Para ello, los treinta alumnos y alumnas se dividirán en cinco grupos de seis integrantes cada uno, que, esta vez, serán conformados por el docente para garantizar un equilibrio. Cada grupo podrá elegir, por orden aleatorio, uno de los siguientes cinco tópicos, que serán la esencia de su cortometraje (se contemplarán, si las hubiere, propuestas alternativas de los estudiantes):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exponer una situación de desigualdad o discriminación hacia las mujeres durante la dictadura franquista y, consecutivamente, posicionarse en contra y rechazarla. - Una entrevista histórica a un personaje de la época (1939-75), con el único requisito de que tiene que ser una mujer. - Mostrar la participación de las mujeres en la Sección Femenina de Falange. - Exponer la participación de las mujeres en cualquier forma de oposición al régimen franquista (huelga, movimiento estudiantil, etc.). - Recrear la incorporación de las mujeres al mercado laboral y mostrar cómo contribuyeron al desarrollo económico de España durante la dictadura. <p>La siguiente media hora se destinará a la configuración de los grupos de trabajo, así como a la elección del tópico para cada grupo (si no se produce consenso entre los cinco grupos, los temas serán sorteados), y al análisis y planificación del trabajo.</p>			
Tiempo previsto para el desarrollo de la sesión	60 minutos			
Recursos y materiales didácticos	Tablet u ordenador portátil, conexión a internet, pizarra digital, bolígrafos, papel, libro de texto, apuntes elaborados por el docente.			

SESIÓN 8				
Octava sesión	Objetivos	Contenidos		Competencias
	<p>Valorar a las mujeres como protagonistas de la historia.</p> <p>Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</p> <p>Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.</p> <p>Conocer y manejar el vocabulario y las técnicas de investigación y análisis específicas de las ciencias sociales para el desarrollo de las capacidades de resolución de problemas y comprensión de las problemáticas más relevantes de la sociedad actual, prestando especial atención a las causas de los conflictos bélicos, las manifestaciones de desigualdad social, la discriminación de la mujer, el deterioro medioambiental y cualquier forma de intolerancia.</p>	<p>Generales</p> <p>La dictadura de Franco en España</p>	<p>Específicos</p> <p>Elaboración de la tarea.</p>	CCL, CSC
Desarrollo de la sesión: actividades	<p>La octava sesión comenzará, en sus primeros cinco minutos, con un repaso por parte del docente de las pautas a seguir para la elaboración del cortometraje: formato de entrega, duración, herramientas a utilizar.</p> <p>Durante los siguientes cincuenta minutos los grupos de trabajo, una vez que ha sido planificado el mismo, empiezan a desarrollarlo (búsqueda de información, potencial comienzo de la grabación) bajo la supervisión del docente.</p> <p>Los últimos cinco minutos se reservan para la resolución de dudas generales.</p>			
Tiempo previsto para el desarrollo de la sesión	60 minutos			
Recursos y materiales didácticos	Tablet u ordenador portátil, conexión a internet, pizarra digital, bolígrafos, papel, libro de texto, apuntes elaborados por el docente.			

SESIÓN 9				
Novena sesión	Objetivos	Contenidos		Competencias
		Generales	Específicos	
	<p>Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.</p> <p>Valorar a las mujeres como protagonistas de la historia</p> <p>Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</p> <p>Identificar la discriminación sufrida por las mujeres durante la dictadura franquista y algunas de sus pervivencias en la actualidad.</p> <p>Conocer y manejar el vocabulario y las técnicas de investigación y análisis específicas de las ciencias sociales para el desarrollo de las capacidades de resolución de problemas y comprensión de las problemáticas más relevantes de la sociedad actual, prestando especial atención a las causas de los conflictos bélicos, las manifestaciones de desigualdad social, la discriminación de la mujer, el deterioro medioambiental y cualquier forma de intolerancia.</p>	<p>La dictadura de Franco en España</p>	<p>Elaboración de la tarea.</p>	<p>CCL, CSC</p>
Desarrollo de la sesión: actividades	La novena sesión se dedicará en su totalidad a que los grupos de trabajo finalicen el desarrollo de la tarea, su grabación y montaje.			
Tiempo previsto para el desarrollo de la sesión	60 minutos			
Recursos y materiales didácticos	Tablet u ordenador portátil, conexión a internet, pizarra digital, bolígrafos, papel, libro de texto, apuntes elaborados por el docente, software de edición.			

SESIÓN 10				
Décima sesión	Objetivos	Contenidos		Competencias
	<p>Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.</p> <p>Valorar a las mujeres como protagonistas de la historia.</p> <p>Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</p> <p>Identificar la discriminación sufrida por las mujeres durante la dictadura franquista y algunas de sus pervivencias en la actualidad.</p>	<p>Generales</p> <p>La dictadura de Franco en España</p>	<p>Específicos</p> <p>Exposición de la tarea.</p>	CCL, CSC
Desarrollo de la sesión: actividades	La décima sesión está destinada al visionado en clase de los cortometrajes compuestos por los estudiantes, acción que irá acompañada por comentarios, debate de algunos aspectos por parte del docente, y, paralelamente, las producciones serán evaluadas por este último mediante una rúbrica.			
Tiempo previsto para el desarrollo de la sesión	60 minutos			
Recursos y materiales didácticos	Pizarra digital, conexión a Internet.			

SESIÓN 11				
Onceava sesión	Objetivos	Contenidos		Competencias
	<p>Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.</p> <p>Valorar a las mujeres como protagonistas de la historia.</p> <p>Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</p> <p>Identificar la discriminación sufrida por las mujeres durante la dictadura franquista y algunas de sus pervivencias en la actualidad.</p>	<p>Generales</p> <p>La dictadura de Franco en España</p>	<p>Específicos</p> <p>Exposición de la tarea</p>	CCL, CSC
Desarrollo de la sesión: actividades	<p>Durante esta penúltima sesión, se terminarán de exponer los cortometrajes que no diera tiempo en la sesión anterior, acompañados, de nuevo, por comentarios y debates entre los estudiantes y el docente.</p> <p>Una vez finalizado el visionado, el tiempo restante se dedicará a la resolución de dudas finales de cara a la prueba escrita que los estudiantes realizarán en la última sesión de la Unidad.</p>			
Tiempo previsto para el desarrollo de la sesión	60 minutos			
Recursos y materiales didácticos	Pizarra digital, conexión a Internet.			

SESIÓN 12				
Doceava sesión	Objetivos	Contenidos		Competencias
	Esta sesión carece de objetivos, al tratarse de la prueba escrita final de la unidad y la evaluación de la misma por parte del alumnado.	Generales La dictadura de Franco en España	Específicos Exposición de la tarea.	
Desarrollo de la sesión: actividades	Esta última sesión de la Unidad corresponde al examen escrito de la misma, que los estudiantes realizarán en papel, el cual tendrá una duración de cincuenta minutos aproximadamente. Los últimos diez minutos de la clase, se dedicarán a la evaluación de la UDI por parte del alumnado mediante un cuestionario habilitado en la plataforma <i>Google Classroom</i> , que ha sido diseñado por el docente.			
Tiempo previsto para el desarrollo de la sesión	60 minutos			
Recursos y materiales didácticos	Pizarra digital, Tablet u ordenador portátil, conexión a Internet, papel y bolígrafo.			

3.8.4 Recursos materiales, espaciales y humanos

- Libro de texto de referencia: Editorial Anaya, ISBN: 978-84-698-1889-3.
- Documentos y textos históricos seleccionados por el docente para complementar el libro de texto.
- Bibliografía complementaria, manuales y publicaciones específicas con los que cuenta el departamento de Geografía e Historia (ej. atlas históricos y geográficos, monografías, etc.).
- Publicaciones periodísticas y revistas de divulgación científica.
- Cuaderno de trabajo del estudiantado.
- Presentaciones en formato PowerPoint o PDF, en las que el docente se apoya en sus explicaciones.
- Equipos informáticos, pizarras digitales y equipos de sonido de los que dispone el centro.

- Conexión a Internet.
- Tablet u ordenadores portátiles que poseen los estudiantes y que pueden traer a clase para tomar apuntes, realizar tareas, etc. En caso de que algún alumno o alumna carezca de equipo, el departamento posee ordenadores portátiles para prestar.
- Plataforma Google Classroom en la que se lleva a cabo el desarrollo y seguimiento de la asignatura, colgando en línea diferentes recursos y en la que los estudiantes realizan diversas tareas.
- Software de edición de videos.
- Recursos en línea: páginas web que el docente recomendará y explicará en clase para profundizar en diversos aspectos del tema si los estudiantes lo desean, por ejemplo, <https://historiaencomentarios.com/>.

3.9 EVALUACIÓN

El apartado final de esta UDI es el correspondiente a la evaluación, distinguiendo entre la evaluación del docente hacia los alumnos y la evaluación de la práctica docente por parte del alumnado. A continuación, se presentan los distintos elementos de la evaluación:

3.9.1 Tipo o modalidad de evaluación

A la hora de llevar a cabo la evaluación de las unidades son múltiples los parámetros que se deben tener en cuenta y considerar. Por tanto, el modelo de evaluación que, a continuación, se presenta se estima como uno completo, en tanto en cuanto considera todos los agentes implicados en el proceso de evaluación:

- **Quién** va a valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje: el docente
- **Qué** se va a evaluar: Criterios de evaluación
- **Cómo** se va a evaluar (técnicas, instrumentos y procedimientos evaluativos)
- **Cuándo** va a producirse el proceso de evaluación: al final de la Unidad

3.9.2 Temporalización

Se tratará, por tanto, de una evaluación continua, en tanto que comenzará con el inicio de la propia Unidad Didáctica, consistiendo en preguntas, tormenta de ideas, etc.,

que permita detectar los conocimientos y esquemas anteriores, así como el estado actual de los mismos, que los alumnos y alumnas pudieran tener. En consecuencia, la evaluación tendrá un carácter continuado, dado que el docente podrá evaluar en cada sesión las actividades que propone para comprobar el grado de asiduidad del trabajo de los estudiantes; culminando con la evaluación de la tarea que esta unidad tiene asignada (el cortometraje). Finalmente, al término de la unidad se realizará una evaluación sumativa, que valora lo aprendido al final del tema y que, por ende, se concreta en la realización de la prueba escrita.

3.9.3 Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

En este punto, se ha diferenciado entre los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje generales de la materia de Geografía e Historia, los cuales vienen establecidos por la normativa, y los criterios y estándares específicos de la UDI. En este sentido, como ya se ha adelantado varias veces, este tema solo posee un criterio de evaluación y un estándar, a saber:

- Criterio de evaluación: Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España tras la guerra civil, y como fue evolucionando esa dictadura desde 1939 hasta 1975.
- Estándar de aprendizaje evaluable: Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco.

Con ello en mente, seguidamente, se presenta el mapa curricular, es decir, la relación entre contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias clave:

Bloque 7: La estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético

Unidad Didáctica 9: La dictadura franquista en clave de género

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Competencias clave
La dictadura de Franco en España	1. Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975.	1.1 Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco.	CSC, CCL.

Por otro lado, en sintonía con otros apartados anteriores de la Unidad Didáctica, se presenta un cuadro de coherencia curricular, que muestra la relación entre contenidos, objetivos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje específicos de esta UDI:

Bloque 7: La estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético

Unidad Didáctica 9: La dictadura franquista en clave de género

Contenidos específicos de la UDI	Objetivos didácticos específicos de la UDI	Criterios de evaluación específicos de la UDI	Estándares de aprendizaje específicos de la UDI
<p>1.Introducción. Adiós guerra, hola dictadura: la larga postguerra</p> <p>2.Bases del régimen franquista: ideológicas sociales y políticas</p> <p> 2.1 Pilares de la dictadura: Ejército, Falange e Iglesia</p> <p> 2.2 Familias políticas del régimen: monárquicos y franquistas</p> <p> 2.3 Pregunta clave: ¿Qué fue el nacionalcatolicismo?</p> <p> 2.3.1 Pero, ¿de dónde proviene este discurso?</p> <p>3.Los primeros años de la dictadura franquista (1939-1949)</p> <p> 3.1 La resistencia de los maquis</p> <p>4.Consolidación del régimen y desarrollismo (1950-1973)</p> <p> 4.1 Oposiciones dentro del régimen. Entre la represión y el exilio</p> <p> 4.2 La educación durante el franquismo</p> <p> 4.2.1 La Sección Femenina de Falange</p> <p>5.Ocaso y final de la dictadura (1973-1975)</p> <p>6.Las mujeres durante la dictadura franquista: protagonistas de la historia</p> <p>7.El franquismo en Andalucía</p> <p>ANEXO I – La vida cotidiana durante el franquismo</p>	<p>Definir qué se entiende por nacionalcatolicismo.</p> <p>Sintetizar los dos modelos de feminidad que el franquismo reconstruyó heredados del siglo XIX.</p> <p>Identificar la discriminación sufrida por las mujeres durante la dictadura franquista y algunas de sus pervivencias en la actualidad.</p> <p>Enumerar algunas de las vías que el nacionalcatolicismo utilizó para difundir su modelo de feminidad.</p> <p>Valorar a las mujeres como protagonistas de la historia.</p> <p>Ser consciente de la importancia que tuvo la religión durante el régimen de Franco.</p>	<p>1.Comprender qué significa el término “nacionalcatolicismo”.</p> <p>2.Conocer los orígenes de los que proviene el discurso nacionalcatólico que el franquismo actualizó hacia las mujeres.</p> <p>3.Formular situaciones que prueban la segregación entre hombres y mujeres durante el régimen franquista, comparándola con la situación actual.</p> <p>4.Apreciar que las mujeres también han sido protagonistas de la Historia</p> <p>5.Identificar a la Iglesia como uno de los principales apoyos del régimen de Franco</p>	<p>1.1 Redacta una definición precisa del concepto de nacionalcatolicismo.</p> <p>2.1 Aprecia, a través del análisis de diversas fuentes históricas, los precedentes del discurso franquista hacia las mujeres, sopesando que no fue algo nuevo.</p> <p>3.1 Compone una narrativa sintética en la que enuncia situaciones de discriminación hacia la mujer durante el régimen franquista y las relaciona con la actualidad.</p> <p>3.2 Compara las principales características principales de la educación durante el régimen franquista y la educación actual.</p> <p>4.1 Compone un cortometraje que muestra en líneas generales la situación de las mujeres durante la dictadura franquista, reconociendo el papel histórico y la importancia que estas han tenido.</p> <p>5.1 Describe escrita u oralmente que la Iglesia católica fue una de las bases de la dictadura franquista.</p>

3.9.4 Técnicas e instrumentos de evaluación

Entre los procedimientos, técnicas e instrumentos que se emplearán para la evaluación de esta Unidad Didáctica destacan los siguientes:

- **Observación directa**

En cada sesión, el docente observará y verificará el trabajo que realizan sus estudiantes, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Actitud: comportamiento general del alumnado, predisposición a las actividades planteadas, trabajo individual y grupal, respeto hacia el resto de compañeros y compañeras...
- Participación en clase: implicación en las tareas planteadas, preguntas realizadas oralmente, debates.

- **Examen escrito final**

Dada la naturaleza de la materia de Geografía e Historia, el examen podrá enfocarse de múltiples maneras, tales como conceptos, comentarios de mapas y textos, partes prácticas, etc.

- **Rúbrica para la evaluación de la tarea adscrita a la UDI (producción audiovisual)**

Para la evaluación de la tarea correspondiente a esta Unidad Didáctica, el cortometraje, se ha elaborado la siguiente rúbrica:

Rúbrica evaluación de la producción audiovisual	Sobresaliente (3 puntos)	Notable (2 puntos)	Suficiente (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
Planificación (10%): La producción final permite concluir que ha habido una planificación óptima.	La duración de audiovisual es adecuada y se aprecia que existe coherencia entre el formato, el tono y los efectos utilizados.	Cumple con los criterios establecidos excepto el uso del sonido.	Cumple con la duración establecida pero no hay coherencia en el formato o tono empleado.	La demasiado corta o excesiva duración del vídeo indica que la planificación no ha sido suficiente.
Estructura y guión (30%): La producción se adecúa a los criterios establecidos en el guión.	El cortometraje cuenta con un inicio y final bien definido, así como una introducción en la que se explica el tema que se va a tratar. En adición, se diferencian los distintos apartados del trabajo.	El cortometraje cuenta con una introducción y final bien definida, pero carece de una estructura clara.	El cortometraje carece de introducción y final, y su estructura es confusa.	El cortometraje carece totalmente de estructura.
Audio e imagen (25%): Calidad de producción del audiovisual.	La producción final no presenta ningún problema de audio e imagen, la luz está bien cuidada y resulta perfectamente comprensible.	El cortometraje se comprende bien, pero hay aspectos de imagen y audio que podrían mejorarse.	El cortometraje es inteligible, pero presenta algún defecto de audio o imagen.	El audio y la imagen presentan problemas que dificultan la comprensión de la producción audiovisual.
Atención (35%): Evalúa la capacidad que el video tiene para mantener la atención.	El cortometraje consigue captar la atención de los espectadores por su calidad de producción en todos los puntos. Además, es capaz de generar curiosidad en los espectadores, combinando distintos formatos y lenguajes, por ejemplo, la comedia, el drama, etc.	La producción audiovisual consigue mantener la atención de los espectadores, pero resulta lineal, sin distintos formatos.	El cortometraje consigue atraer la atención de los espectadores en algunos puntos, pero decae en otros.	La producción no consigue atraer la atención de los espectadores y resulta difícil seguirlo.

Fig. 3. Rúbrica para la evaluación de la tarea asignada a esta UDI. (Fuente: Elaboración

propia a partir de rúbrica base para evaluación de videos en



https://i0.wp.com/historiaencomentarios.com/wp-content/uploads/2017/12/Ru%CC%81brica_Vi%CC%81deos.png?ssl=1

- **Evaluación de la labor docente por parte del alumnado**

El alumnado podrá evaluar la labor docente a lo largo de esta Unidad Didáctica a través de un formulario habilitado en la plataforma *Google Classroom*, que tendrá lugar tras la realización de la prueba escrita correspondiente a este tema en la última sesión de la unidad (fig. 4).

Evaluación de la labor docente: UD 9 La dictadura franquista en clave de género

Puntúa del 1 al 5 los siguientes aspectos de la labor docente durante esta unidad, teniendo en cuenta: 1 Nunca, 2 Pocas veces, 3 en ocasiones sí en ocasiones no, 4 Casi siempre, 5 Siempre

 crc00054@red.ujaen.es (no compartidos) [Cambiar de cuenta](#) 

El docente presenta y expone un plan de trabajo claro, explicando su finalidad e importancia.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

El ambiente que se crea en clase es bueno

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Fig. 4. Captura de pantalla con fragmento del cuestionario para evaluar la función docente (Fuente: Elaboración propia)

3.10 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Se contemplan las medidas de atención a la diversidad recogidas en Medidas organizativas y curriculares para la atención a la diversidad y la organización flexible de las enseñanzas en el artículo 16 del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*; y principios y medidas para la evaluación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) previstas en el artículo 21 y de la *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado*.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de la realización de este Trabajo Fin de Máster se ha puesto de relieve la importancia y la recurrencia de incorporar el feminismo en las aulas para formar a los adultos del mañana en valores cimentados en la igualdad y la paridad entre géneros. Resulta una manifiesta evidencia, pues, aseverar que recoger e integrar la coeducación supone un significativo avance en el objetivo común de las sociedades occidentales, conseguir la igualdad efectiva entre hombres y mujeres; sin embargo, todavía queda un largo camino por recorrer, razón por la que el discurso expuesto en la primera parte del trabajo y la propuesta didáctica realizada en la segunda no debe entenderse o interpretarse como un relato cerrado, definitivo e insensible ante el dinamismo y el cambio; todo lo contrario, más bien, puesto que los docentes deben continuar formándose y concienciándose sobre determinadas situaciones sexistas y desiguales que se continúan experimentando en los centros educativos.

Y es que, de manera irremediable, por influencia de la sociedad en la que, eximidos de toda culpa, pues sus ideas equivocadas y, por ende, errores, se postergan largo y tendido atrás en el tiempo, los futuros docentes hemos crecido bajo el sistema patriarcal imperante, y, como consecuencia, hemos sido atravesados y sesgados por los roles y estereotipos de género establecidos, razón por la que resulta de vital importancia formarse, concienciarse y disponer de propuestas educativas y metodologías feministas que permitan adoptar una posición activa y coeducativa, para así poder combatir contra ciertas situaciones que, de algún u otro modo, tenemos interiorizadas. En este sentido, la propuesta alternativa aquí realizada es solo uno de los múltiples enfoques que se podrían haber adoptado, intentando situar como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiantado. El cortometraje que elaborarán los estudiantes les permitirá obtener una noción de la situación en la que se encontraban las mujeres durante la dictadura franquista para que puedan empatizar con ella y, mediante reflexiones personales, llegar a sus propias conclusiones sobre los aspectos que se deben cambiar; al tiempo que esta propuesta busca desmarcarse de la tan arraigada ortodoxia a la hora de impartir las clases y explicaciones.

Del mismo modo, no se pueden dejar de comentar ciertas dificultades que se prevén a la hora de llevar a cabo la tarea, verbigracia, la dificultad de grabar y montar el vídeo en tan solo dos sesiones; la potencial falta de materiales en casa para los estudiantes, a lo que se añade la posible dificultad que puedan encontrar para juntarse el grupo; o la falta de implicación del resto de agentes que forman parte del sistema educativo, lo cual resulta en que las medidas que se adoptan sigan resultando insuficientes en la actualidad. En cuanto a los resultados que se esperan obtener de la elaboración de esta tarea, se busca conseguir la creación de relaciones colaborativas entre los propios estudiantes, fomentando el trabajo en equipo, la repartición de tareas, asunción de liderazgo; así como, por otro lado, que los alumnos y alumnas puedan familiarizarse con las herramientas digitales y con algunas de las técnicas de investigación, planificación y elaboración de un trabajo.

Por todo lo anterior, se reitera que esta propuesta supone solo un grano de arena en el desierto que está todavía por construir y se concluye con una mirada reflexiva,

como no podía ser de otra manera, tomando palabras que expresaría mi tutora de TFM, Matilde Peinado, a la que no puedo dejar de agradecer, que expresan la firme convicción en que las generaciones que vendrán con posterioridad considerarán a la nuestra por debajo del raciocinio humano, como en una especie de estadio inferior, en términos de igualdad, así como nosotros consideramos a los neandertales, por ejemplo..., ¿quizá estemos a tiempo de cambiar esa noción?...

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: Bibliografía y webgrafía consultada

Arce, R. (2015). *La construcción social de la mujer por el catolicismo y las derechas españolas en la época contemporánea* [Tesis doctoral, Universidad de Cantabria]. UCrea. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/8332>.

Blasco, I. (2008). Sobre historia, religión y género. Algunas reflexiones en torno a las mujeres y el catolicismo en los albores del siglo XX. L. Serrano-Niza, y M^a B. Hernández Pérez (eds.), *Mujeres y religiones. Tensiones y equilibrios de una relación histórica*, 319-341.

Callahan, W.J. (1989). *Iglesia, poder y sociedad en España, 1750-1874*. Madrid: Nerea.

Campo, S.D. (1974). Política demográfica de la familia y de la natalidad en España. *Revista Sistema*, 4, 47-73.

Castro, J.C. (2019). El franquismo en el libro de texto. Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4^º de la ESO en Andalucía. *Investigación en la Escuela*, (98), 1-15.

Castro, J.C. (2019). El franquismo en el aula. Una propuesta didáctica alternativa. *Clío: History and History Teaching*, (45), 268-300.

Cenarro, A. (2006). *La sonrisa de la falange. Auxilio Social en la Guerra Civil y la posguerra*. Barcelona: Crítica.

Cenarro, A. (2017). La Falange es un modo de ser (mujer): discursos e identidades de género en las publicaciones de la Sección Femenina (1938-1945). *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, (37), 91-120. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Hyp/article/view/50489>

Enciso, E. (1962). *El Evangelio de la Madre*. Madrid: Studium de Cultura.

Fuentes, C. (2003). ¿Qué visión tienen los alumnos de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar? *Íber*, 36, 78-88.

Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 3, 75-83 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=820733>.

Fuertes, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*.

García, J. L. y Jiménez, J. C. (1999). *Un siglo de España: la economía*. Madrid: Marcial Pons.

Gomariz, E. (1992). Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas. Periodización y perspectivas. *ISIS Internacional*, (17). Santiago de Chile.

Hermet, G. (1986). *Los católicos en la España Franquista. II Crónica de una dictadura*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Ibáñez, M. (2016). ¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto?: sobre género, franquismo y didáctica. *Didácticas Específicas*.

Jiménez, J. L. R., y Jiménez, J. L. R. (1997). *La extrema derecha española en el siglo XX* (Vol. 887). Alianza Editorial.

Manrique, M.J. (s.f.) *Enseñando el franquismo desde una perspectiva de género*. <https://aeihm.org/sites/default/files/Ense%C3%B1ando%20franquismo%20desde%20perspectiva%20de%20g%C3%A9nero.pdf>

Merchán, F.J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Facultad de Ciencias de la Educación.

Merchán, F.J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=24759866>

Moreno, M. (2018). Masculinidades y religión. Los hombres de acción católica en el franquismo. En I. Blasco (Ed.) *Mujeres, hombres y catolicismo en la España contemporánea. Nuevas visiones desde la historia* (1º ed., pp. 137-160). Tirant humanidades.

Peinado, M y Anta Félez, J. L. (2009). Entender el modelo de mujer en el franquismo desde la herencia del siglo XIX. *En Investigación y género, avance en las distintas áreas de conocimiento: I Congreso Universitario Andaluz Investigación y Género, [libro de actas]*. (973-986). Sevilla: Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/39598/Pages%20from%20Investigaci%C3%B3n%20de%20g%C3%A9nero_09-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Peinado, M. (2012). *Enseñando a señoritas y sirvientas: formación femenina y clasismo en el franquismo*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Peinado, M. (2014). Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (28), 3-20.

Peinado, M. y García, L. (2016). *Igualdad de género en Educación Secundaria: propuestas didácticas audiovisuales*. Barcelona: Octaedro.

Piñol, J.M. (1999). *La transición democrática de la Iglesia católica española*. Madrid: Trotta.

Pérez, C., y Gargallo, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *Actas XXVI Seminario interuniversitario de teoría de la educación: Lectura y educación*, 627-636.

Pérez, T. G. (2014). Dios, patria y hogar. La trilogía en la educación de las mujeres. *Hispania Sacra*, 66 (133), 337-363.

Pérez-Agote, A. (2003). Sociología histórica del nacional-catolicismo español. *Historia contemporánea*, (26).

Ramos, M.D. (2000). Identidad de género, feminismo y movimientos sociales en España. *Historia Contemporánea*, (21).

Romero, C. (2022). *Nacimiento y consolidación del poder papal en el Occidente medieval (siglos VIII-XIII)* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén]. Tauja. Disponible en línea en <https://hdl.handle.net/10953.1/16736> .

Salomón, P. (2006). Laicismo, religión y género: perspectivas historiográficas. *Ayer*, 61, 291-308. https://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/61-9-ayer61_RepresentacionPoliticaEspanaLiberal_Sierra_Zurita_Pena.pdf

Saz, I. (2003). *España contra España: los nacionalismos franquistas*. Madrid: Marcial Pons.

Torres, J.L. (2015). *El nacionalcatolicismo en el cine. El reflejo fílmico de la construcción identitaria femenina en la dictadura franquista*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Facultad de Ciencias de la Comunicación https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/14030/TD_TORRES_MARTIN_Jose_Luis.pdf?sequence=1&isAllowed=y .

- **Normativas de referencia:**

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

ORDEN ECD/65/2015 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.