



Facultad de Educación  
**Universidad** Zaragoza



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Máster

La labor del profesor. Una visión crítica.

Teacher's task. A critical view.

Autor

Pablo Gracia Vera

Director

Sergio Sánchez Martínez

Facultad de Educación

Año 2015

## Contenido

<b>1- INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>3</b>
<b>2- REFLEXIÓN SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO ..</b>	<b>5</b>
2.1 COMPETENCIA EN EL CONTEXTO LEGAL Y SOCIOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN.....	5
2.2 COMPETENCIA DE INTERACCIÓN Y CONVIVENCIA EN EL AULA.....	7
2.3 COMPETENCIA DE PROCESOS DE APRENDIZAJE.....	11
2.4 COMPETENCIA EN DISEÑO CURRICULAR, INSTRUCCIONAL Y DE ACTIVIDADES.....	13
2.5 COMPETENCIA EN INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN DOCENTE.....	16
2.6 PERFIL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES.....	18
<b>3- JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTO .....</b>	<b>21</b>
<b>4- REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES O POSIBLES ENTRE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS.....</b>	<b>23</b>
4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO: EVALUACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE .....	23
4.2 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO: CONTENIDOS DISCIPLINARES DE HISTORIA DEL ARTE.....	25
4.3 REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE AMBOS TRABAJOS .....	28
<b>5- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO .....</b>	<b>34</b>
<b>6- REFERENCIAS DOCUMENTALES.....</b>	<b>37</b>
<b>7- ANEXOS.....</b>	<b>39</b>
7.1 TRABAJO: EVALUACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE .....	39
7.2 TRABAJO: CONTENIDOS DISCIPLINARES DE HISTORIA DEL ARTE .....	95

## 1- INTRODUCCIÓN

---

El presente trabajo es la culminación de un año de estudio de didáctica llevado a cabo dentro del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

Es por ello por lo que este Trabajo de Fin de Máster es la síntesis representativa de todo aquello aprendido (tanto a nivel teórico como práctico) durante el periodo lectivo 2015-2016. Pero no solamente ha servido para adquirir conocimientos, sino también para formarnos una visión personal sobre el estado de la educación actual, creando fervientes luchadores por una educación de calidad en la que se tenga en cuenta al estudiante. De esta forma, el máster no sólo nos ha proporcionado la base intelectual sobre la que levantaremos nuestra labor como docente, sino que nos ha comprometido con ese mundo de la enseñanza del que alguna vez formaremos parte.

Por lo tanto, la función principal de este trabajo es la de recoger los aspectos más relevantes y las aportaciones más importantes que se han abordado durante el máster. Aquellas contribuciones más importantes que han marcado mi comienzo en la trayectoria docente, comprendiendo la importancia y relevancia que tiene la misma en la configuración de la sociedad, serán recogidas y analizadas en este trabajo.

Estructuralmente, la división es lógica y clara, con apartados diferenciados por su pertenencia a una temática concreta. El segundo de esos apartados es precisamente una reflexión personal sobre la labor del profesor. Precisamente este apartado se estructurará conforme las Competencias Específicas Fundamentales del Máster, recogidas en la memoria de verificación de la ANECA<sup>1</sup>, principal documento al que recurrir a la hora de diseñar las Guías Docentes del máster:

- Competencia en el contexto legal y sociológico de la educación.
- Competencia de interacción y convivencia en el aula.
- Competencia de procesos de aprendizaje.
- Competencia en diseño curricular, instruccional y de actividades.

---

<sup>1</sup> Consultable con más detalle en las páginas 27 y 32 del siguiente documento:  
<http://educacion.unizar.es/sites/educacion.unizar.es/files/archivos/NormativaMasterProf/memorias terprof.pdf>

- Competencia en innovación e investigación docente.

En añadidura, para complementar esas cinco competencias presentes en cualquier docente independientemente de su especialidad, se establece una reflexión del perfil específico de los profesores de Ciencias Sociales. Esto sirve tanto como para informar como para ser conscientes de nuestra dimensión específica como docente, el marco en el que se moverán nuestras aportaciones y la perspectiva propia que pueda tener de la pedagogía un profesor de Ciencias Sociales.

El siguiente apartado es la justificación de los dos trabajos elegidos. Por qué son relevantes a nivel intelectual y por qué creemos que pueden ser representativos de nuestra labor como estudiante-docente en este máster. Es una breve presentación y contexto de los dos trabajos que serán analizados posteriormente. El apartado es, en realidad, una pequeña introducción antes de pasar a la siguiente sección, más extensa.

Por lo tanto, el cuarto apartado es el análisis de las dos actividades más relevantes del curso: el trabajo de “Evaluación e innovación docente”, relativo al fascismo, y el trabajo de “Contenidos Disciplinarios de Historia del Arte”, una unidad didáctica de Historia del Arte que analiza la Dictadura de Primo de Rivera a través de las caricaturas de los periódicos zaragozanos de la época.

El último de los apartados teóricos es una reflexión sobre lo que ha supuesto el master en cuanto a desarrollo personal, a modo de conclusión. Es una mirada al pasado, con todo lo que ya se ha hecho, pero también al futuro, bocetando proyectos e ideas que abordar en un futuro como docente, una vez volvamos a trabajar con alumnos en un aula. La idea fundamental es que el futuro docente nunca pare de innovar ya que, con este máster, la formación como profesor sólo acaba de comenzar.

Finalmente, se cierra esta memoria con las referencias documentales trabajadas a lo largo de todo el trabajo, indispensables para cualquier documento académico de estas características.



## **2- REFLEXIÓN SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO**

---

### *2.1 Competencia en el contexto legal y sociológico de la educación.*

Si atendemos a lo recogido en la citada memoria, la competencia en el contexto legal y sociológico de la educación debería tratar de:

Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades. (ANECA (2015), pág. 27).

La competencia, impartida mediante una asignatura en el primer cuatrimestre denominada “Contexto de la actividad docente”, se dividía en los dos grandes ámbitos que recoge en su propio título: el contexto social y el contexto legal. De esta forma, una parte de la asignatura estaba íntimamente ligada a la sociología y la otra estaba relacionada con la didáctica y organización escolar, abarcando las dos realidades en las que se moverá el futuro docente.

El peso que tiene la legislación en el mundo académico es enorme, y muchas veces ignorado por aquellas personas que son ajenas al mundo de la docencia. Pocos de nosotros se imaginaban el peso que tienen las leyes a la hora de planificar y actuar en la didáctica y organización de una clase.

En la propia asignatura de “Contexto de la actividad docente”, se incidió en leyes fundamentales con las que los futuros profesores se tienen que familiarizar, ya que la labor educativa está profundamente reglada. La LOE, la LOGSE y todas las leyes educativas anteriores, para saber la evolución y trayectoria de las diferentes legislaciones que ha tenido España en materia de educación. En el apartado de didáctica y organización escolar, por otra parte, se trabajó con la legislación, anteriormente mencionada, como punto de partida. Sin embargo, las posibilidades que se exploraron tuvieron relación con la planificación del profesor y su papel protagonista en el aula.

Ya en relación con la sociología, se abordó la relevancia que tiene el contexto social en el transcurso de la actividad docente, así como el valor que tiene la educación para transformar la sociedad. Partiendo de la idea de que vivimos en una sociedad con manifiestas desigualdades, la educación puede emplearse para mitigar y solventar esos problemas. La desigualdad política, social o económica puede remediarse con una educación en valores adecuada, que forme a ciudadanos comprometidos.

En este sentido hay diversos planteamientos sobre si la educación es un instrumento de cambio o uno de continuidad, ya que también puede utilizarse por los poderosos para crear ciudadanos conformes y sumisos. Precisamente, son autores como Bowles y Gintis (1976) los se mantienen tremendamente críticos con el sistema tradicional de enseñanza, al que acusan de ser una herramienta perpetuadora de las desigualdades sociales existentes.

Otro elemento indispensable en el que hay que pararse para analizar, dentro del contexto social de la actividad docente, son las familias. La familia de los alumnos tiene un peso enorme en su educación, aunque a veces no se impliquen directamente en ella. Las familias más implicadas pueden participar en la vida escolar de los centros a través de las actividades extraescolares y las asociaciones de padres. Por otra parte, las familias más pasivas y problemáticas, estarán perpetuando actitudes y roles negativos que el docente tendrá que subsanar.

Es por ello por lo que la familia, como elemento educativo, tiene una gran relevancia para los pedagogos. Existen estudios que demuestran una mejora en el rendimiento escolar de los alumnos si sus familias se implican activamente en las tareas formativas. Incluso se apunta a la necesidad de mejorar la formación y educación de las propias familias ya que se han establecido patrones entre el grado de educación de los progenitores y el éxito académico de los hijos<sup>2</sup>.

Es precisamente la familia, como institución social, uno de los aspectos que más se está transformando en estos momentos. En una sociedad plural como en la que vivimos ahora, las familias se han alejado de la concepción hegemónica y ya no tienen por qué ser siempre la unión de un hombre y una mujer. Actualmente existen modelos familiares diversos: familias monoparentales, padres o madres homosexuales, adopciones de niños extranjeros... por lo que es fundamental que a los futuros ciudadanos del mañana se les

---

<sup>2</sup> Un ejemplo de este tipo de experiencias se ve en Flecha y Soler (2013).

eduque conforme a esos valores, para que terminen aceptando la nueva pluralidad social en la que vivimos.

Es esa misma diversidad social la que se debe enseñar cuando aparezca algún conflicto de integración con el alumnado extranjero. Atrás han quedado los tiempos en los que las únicas personas de color que veía la gente eran los salvajes caricaturizados que querían comerse a exploradores de un tono de piel impoluto, historias que respondían a una mentalidad determinada imperante en esa época. Ahora el alumno deberá moverse en una realidad diferente, en la que compartirá aula y recreo con un enorme abanico de nacionalidades y culturas.

Podríamos destacar el siguiente párrafo, que define claramente todo aquello a lo que nos referimos:

La externalización continua de este alumnado puede provocar que las aulas dirigidas a la atención a la diversidad se conviertan en pequeños guetos ubicados dentro de los mismos centros escolares donde por razones diversas (idioma, falta de conocimientos instrumentales, retraso escolar,...) complica el “normal” funcionamiento de las clases ordinarias. (Alegre (2008) p. 68).

Hay que comenzar a educar en un modelo intercultural, ya que los modelos de multiculturalidad existentes hoy en día pueden acabar desembocando en un relativismo cultural.

## *2.2 Competencia de interacción y convivencia en el aula.*

“Interacción y convivencia en el aula” era el nombre de otra de las asignaturas que se cursaron en el primer cuatrimestre del máster. En este caso también podía dividirse en dos cuestiones importantes: la formación del docente y la creación de un clima que favoreciera los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta forma se formaba al profesor

para que pudiera rendir de manera óptima en el aula, motivando a los alumnos y creando un ambiente de trabajo en el aula.

Además, podría situarse en esa misma dirección la asignatura optativa de “Prevención y resolución de conflictos”, pues ambas asignaturas trataban de ahondar en las características psicológicas de los estudiantes y en su propio desarrollo evolutivo. Sin embargo, como su nombre indica, la asignatura de “Prevención y resolución de conflictos” estaba más enfocada a abordar la psicología del estudiante desde un punto de vista pragmático, para resolver conflictos que pudieran surgir en el aula, por lo que el contenido impartido era diferente en las dos asignaturas.

Si atendemos a lo que postula Morales Vallejo (1998), un profesor puede decidir cuál es su grado de compromiso a la hora de impartir sus clases. Puede ser un mero profesor, en el sentido de que cumple estrictamente los cometidos de su puesto (como impartir las clases o corregir), o puede ir más allá y convertirse en un educador completo y “ayudar a los alumnos a crecer y a madurar, tanto intelectualmente y en el ámbito de la asignatura, como en otros más personales” (p. 2).

Para Morales Vallejo, lo ideal es que todos los docentes fueran también educadores, ya que eso significaría que los docentes dejarían una huella positiva en su alumnado. Aquellos maestros que se limitan a sus funciones burocráticamente, probablemente dejaran un recuerdo neutro o negativo en sus alumnos. Esta segunda opción puede no parecer tan negativa pero, de esta forma, se estaría perdiendo la oportunidad de cultivar la curiosidad y las ganas de aprender en sus alumnos. El profesor ideal no debería limitarse a la repetición de sabiduría y modelos de aprendizaje, un buen profesor debería dejar una impronta positiva en todos los alumnos, una influencia que les empujara a seguir mejorando como personas.

Para alcanzar este status de educador al que aspira Morales Vallejo en sus teorías, hay que tener en cuenta que el profesor de secundaria tendrá a su cargo la tarea de educar a adolescentes, personas que están inmersas en un proceso de autoaceptación y desarrollando sus propias identidades. La adolescencia no sólo se caracteriza por la pubertad (desarrollo biológico que tiene unos límites precisos y universales) y adolescencia (un proceso más amplio que incluye al primero, además de cambios biológicos, psicológicos y sociales y teniendo un fuerte componente cultural).

Según las teorías de Alfredo Oliva (1999), la identidad del adolescente se verá influida por el desarrollo del autoconcepto y la autoestima, definida como la estructura u organización interna construida por el sujeto que agrupa las características que definen su forma de ser. A lo largo de este proceso de maduración, el adolescente pasará por periodos de crisis y confusión, lo que explica muchos de los comportamientos disruptivos que pueden desembocar en el consumo de drogas.

Si antes hablábamos de la dimensión familiar a la hora de impartir docencia, durante la adolescencia podemos establecer varios focos de atención todos ellos con aspectos positivos y negativos: familia, amigos, escuela y medios de comunicación. La familia puede parecer uno de los refuerzos positivos, pero ¿y si el ambiente familiar es problemático? ¿y si los amigos, en este caso, son las buenas influencias? La labor del profesor cuando imparta clase a adolescentes tiene que ser cuidadosa y planificada, como es una etapa vital para la construcción de la personalidad de uno mismo, el profesor debería cuidar de crear personas autónomas y saludables a nivel emocional.

Esa labor encaja perfectamente con la labor tutorial que se espera que muchos maestros desempeñen. Si hacemos caso a Monge Crespo (2009), la acción tutorial debe ser llevada a cabo por todos los profesores que imparten clase en un grupo de alumnos y no solo por el tutor propiamente dicho. En otras palabras, si el profesor, aunque no sea el tutor oficial del curso, ve un conflicto en su aula, no debería ignorarlo y esperar que se resuelva solo. En este sentido, la asignatura de “Resolución de conflictos” ha aportado muchas herramientas a nuestro futuro equipaje docente.

Y es que la tutoría debería entenderse como un proceso de orientación continuo, no como una hora semanal en la que adelantar los deberes o ver alguna película en clase. El buen tutor no debería ser una simple autoridad que transmitiera valores, el buen tutor debería guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje, culminando con el desarrollo de valores, conocimientos y habilidades.

Es precisamente en la asignatura de “Interacción y convivencia en el aula” donde se nos enseñaron las premisas básicas para crear un clima que favoreciera los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Se nos dio una serie de características importantes a tener en cuenta a la hora de concebir el aula como un ente heterogéneo, en el que cada alumno tiene unas necesidades específicas:

- Asimetría de roles (desigualdad en las relaciones de poder).

- Incapacidad o limitación del alumno para elegir grupos en los que trabajar.
- Imposibilidad o grave dificultad para romper relaciones ya cimentadas.
- Presión social a la que se somete al docente, tanto por la propia institución educativa como por otros grupos sociales.

La primera de las características hace referencia al reparto de “etiquetas” que habrá en el aula en el momento que llegue el docente. No tienen por qué ser negativas, pero responderán a los estereotipos que se hayan configurado con el paso del tiempo en la clase. Esas etiquetas nos llevan a la segunda característica: ningún alumno querrá formar grupo con alguien que tenga la etiqueta de “vago” o “irresponsable”, por muy populares que sean en el día a día entre sus amigos.

De esta forma, cuando un alumno ajeno a la realidad que se ha configurado llega al aula, se encuentra con grupos de amistades ya formados; esta es la tercera característica. Para alguien recién llegado, puede ser muy difícil integrarse en un ambiente en el que los grupos ya han sido creados y cerrados.

Es de vital importancia que el profesor se adapte a la realidad del aula. Es cierto que el docente tendrá una autoridad que preservar entre sus alumnos, pero esa autoridad deberá ser usada para favorecer un clima adecuado en el aula. Habría que evitar aquellas conductas nocivas que señala Muñoz (2009): aprovechar la posición de superioridad para dañar emocional o físicamente intencionadamente, o utilizar el rol docente para satisfacer necesidades personales ajenas a la profesión. En otras palabras: *un gran poder conlleva una gran responsabilidad*.

A la hora de afrontar conflictos en su aula de trabajo, un profesor debería de echar mano a los planteamientos de Sergi Farré (2004): en un conflicto siempre suele haber implicadas varios intereses y necesidades, aunque no siempre sean visibles claramente en dicho conflicto. A la hora de gestionarlo, el docente tendrá que tener en cuenta esas características si quiere resolver el conflicto satisfactoriamente para todas las partes implicadas.

### 2.3 Competencia de procesos de aprendizaje.

De igual forma, este apartado se relaciona íntimamente con otra asignatura cursada en el primer cuatrimestre (Procesos de enseñanza-aprendizaje) aunque guarda algunas similitudes con otra asignatura cursada en el segundo cuatrimestre (Habilidades comunicativas para profesores).

Uno de los grandes temas de la asignatura de “Procesos de enseñanza-aprendizaje” era la motivación del alumnado. Un alumno motivado rendirá académicamente mucho más que uno alienado, por ejemplo. Sin motivación, el proceso de adquisición de conocimientos puede estancarse y llegar a ser muy complicado hacer que un alumno aprenda.

En la asignatura nos enseñaron que no existía una única forma de motivación, sino que existen distintos tipos de motivaciones que se pueden aplicar en cada momento, según las necesidades. Las motivaciones extrínsecas, por ejemplo, están relacionadas con una recompensa que se obtendrá posteriormente, que no tiene por qué estar relacionada con el aprendizaje (dinero, un premio...). Por otro lado, las motivaciones intrínsecas son aquellas que es la propia tarea la que estimula, que en el caso de la educación podría extrapolarse a que es el propio aprendizaje el que hace sentir al estudiante que está aprendiendo algo valioso.

Por ello, el segundo tipo de motivación es el que interesa más a los educadores. De acuerdo a Alonso Tapia (1992) y otros autores como Gagne y Stenhouse<sup>3</sup>, es importante hacer que los estudiantes conozcan los objetivos de la enseñanza, para que vean su aplicación y lo que les aporta en su contexto personal. Trabajando el ejemplo de las Ciencias Sociales, estaríamos hablando de mostrarles la utilidad creando conciencias de respeto, tolerancia, autonomía personal o despertando la crítica social; y, en cualquier caso, alejándolo de la Historia como disciplina memorística y polvorienta.

En ese sentido es tremendamente importante el famoso “efecto Pigmalión”. De acuerdo con las teorías de Morales Vallejo (2009), se traduce como “la premisa de que los alumnos de los que el profesor espera más, tienden a rendir más”. Si, por el contrario, se espera que un alumno fracase, aumenta las probabilidades de que acabe fracasando. El

---

<sup>3</sup> Citados en Prats (2000)

profesor, con su actitud hacia ellos, es quien logra motivar o desmotivar a los alumnos en función de lo que espera de ellos.

De esta forma, es mejor no expresar pensamientos fatalistas directamente al alumno, o se crearan alumnos fatalistas que no crean en sus propias capacidades y no se esfuercen en aprender. Volviendo a Morales Vallejo: “¿Queremos que nuestros alumnos sean unos campeones? Trátemosles como a campeones” (p. 25). Por lo tanto, tenemos que tener claro que la actitud del profesorado favorece o entorpece el desarrollo de sus propios alumnos.

Pero también hay que tener en cuenta las teorías del aprendizaje y las revisiones y evolución que han tenido a lo largo de su existencia. Cronológicamente, primero aparecieron las teorías de Paulov, Watson o Skinner, de tipo conductista. Estas teorías centraban en el valor de la enseñanza y dejaban al sujeto, que no era más que una “tabula rasa” en la que se depositaban los conocimientos, en un papel de escasísima relevancia. De estas teorías, ampliamente superadas, basta con que el profesor aprenda que es el germen a partir del cual brotan las demás teorías.

Seguidamente aparecieron las teorías cognitivistas, surgidas en los años 70, que dan una mayor importancia al sujeto y sus motivaciones. De esta forma, no basta con que se transmita el conocimiento para que el estudiante aprenda; el propio alumno tiene que implicarse en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, el alumno tiene que ser consciente de su papel en su propia educación.

Finalmente, tenemos las teorías más actuales sobre el conocimiento, que son aquellas de características constructivistas. En ellas el alumno no sólo tiene que implicarse en la construcción de su propio conocimiento, sino que es el protagonista de los procesos de adquisición de saber. La labor del profesor es la de un guía, ya que solo el estudiante será el que construya su conocimiento gracias a las experiencias personales y sus conocimientos previos.

Siguiendo con las teorías más actualizadas, durante el máster se nos ha hecho ver la importancia de las TICs en el aula. La inclusión de nuevas tecnologías es algo ya cotidiano en muchos centros, ya que ofrecen muchas ventajas para el alumnado. Los alumnos, mucho más cercanos a esas tecnologías, ven como son capaces de comprender aspectos con una claridad audiovisual e interacción mucho mayor que los tradicionales libros de texto. Sin embargo, esta forma de motivar a los alumnos tiene su precio: el



profesor se tendrá que convertir en un experto antes de poner en marcha cualquier actividad relacionada con estos medios, ya que no puede arriesgarse a quedar en ridículo ante sus alumnos y perder su autoridad.

Sin embargo, las TICs pueden funcionar muy bien en grupos pequeños que sean fáciles de controlar. En grupos mayores es muy tortuoso comprobar que todos los estudiantes están utilizando los medios audiovisuales o informáticos para aprender: la tentación de abrir Facebook o ver un video en Youtube en medio del horario lectivo puede ser muy grande, por lo que hay que vigilar atentamente en este tipo de actividades relacionadas con las nuevas tecnologías.

#### *2.4 Competencia en diseño curricular, instruccional y de actividades.*

El diseño curricular y de actividades ha tenido mucha relevancia a lo largo de todo el máster. Esta característica ha sido tratada en tres asignaturas diferentes: “Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía”, “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia, Economía y Empresa” y “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia”. El volumen de asignaturas nos puede dar una pista de la importancia de esta competencia para el futuro profesor.

A la hora de diseñar una programación didáctica, es indispensable que el profesor tenga en cuenta los contenidos que debe impartir, pero también las fuentes socioculturales, pedagógicas y psicológicas. De esta forma se abarcan, respectivamente, las características de organización social, nuestra propia idea de la educación y el contexto de los sujetos a los que se dirige el aprendizaje. En ese sentido, en la asignatura de “Fundamentos de diseño instruccional” aportó numerosos autores válidos para ilustrar esta afirmación. En especial, Vigotsky, nos habla de un paradigma socio-cultural en el que el individuo no es la única variable, pues también existen otras como la historia o la cultura.

Respecto a la metodología a tratar, “Fundamentos de diseño instruccional” nos puso en contacto con las teorías conductistas, cognitivistas y constructivistas (de las que ya se ha hablado anteriormente). El constructivismo, la teoría más actual, concibe un aprendizaje como proceso activo en el que el estudiante construye ideas y conceptos por el método del descubrimiento. De esta forma, el alumno deja de ser sujeto pasivo para ser responsable de los descubrimientos y, por lo tanto, de su educación. Dado que la importancia de ideas innatas del sujeto es la que le ayudan a formarse, la evaluación de esta forma de enseñar deberá ser mediante evaluación formativa.

Otro teórico interesante y remarcable es Ausubel, quien teoriza que todo proceso de aprendizaje parte de experiencias y conocimientos previos ya adquiridos. De esta forma, para que un alumno adquiera nuevos conocimientos, tiene que vincularlo con aquello que ya tiene aprendido. Sin la relación con las estructuras cognitivas previamente establecidas, solo podrá memorizar y aprender superficialmente. Para conseguir un aprendizaje profundo y estable se debería conectar con aquello que ya ha aprendido, y el buen profesor debería explotar esta estrategia para que sus alumnos establecieran interconexiones y mejoren la capacidad analítica.

Sin embargo, no hay evolución si las propias formas de evaluar son arcaicas y encorsetadas. Si seguimos lo postulado por Morales Vallejo (2010), debería optarse por una evaluación de tipo formativa, lo cual significaría que la evaluación tendría como objeto la valoración del proceso del estudiante. Los exámenes y las formas tradicionales de evaluación solamente nos muestran el grado de conocimiento de las cosas preguntadas en el examen en un punto temporal determinado, lo que fomenta el aprendizaje memorístico para “pasar la prueba”. Mediante un proceso formativo, lo que se evalúa es la capacidad del alumno de evolucionar intelectualmente, de aproximarse a un concepto, comprenderlo y hacerlo suyo.

Siguiendo con el ejemplo de Morales Vallejo (2010) “A la hora de la verdad lo que estudia el alumno depende de la evaluación esperada. Desde la perspectiva de nuestros alumnos, la evaluación siempre define el currículum real. El currículum abierto (temas, objetivos) es el que viene en nuestros programas, pero el currículum oculto, el real, el que condiciona el estudio de los alumnos, es el implícito en la evaluación tal como de hecho se da y el alumno espera” (pág. 37).

Si la máxima preocupación de los alumnos es sacar un 5 y aprobar el examen de manera superficial, es porque las exigencias del profesor también son mediocres. Por mucho que se interesen en la materia, si creen que el profesor va a exigir un estudio superficial, con preguntas cerradas que se limitan a reproducir el conocimiento dado como “válido”, los estudiantes se esforzarán menos. En el peor de los casos, el alumno creerá que las clases son prescindibles y que puede aprender en su casa simplemente leyendo el libro de texto.

Por el contrario, las evaluaciones flexibles, con preguntas abiertas en las que hay que relacionar o aplicar los conocimientos en un caso concreto, hacen que los alumnos se esfuercen más e intenten comprender (y no memorizar) los contenidos. De esta forma, una metodología innovadora puede hacer que el estudiante dé lo mejor de sí mismo, motivándolo a seguir esforzándose y despertando su curiosidad.

A la hora de diseñar efectivamente actividades, hay un aspecto destacable en el que es interesante pararse para reflexionar. Según Porlán y Rivero<sup>4</sup>, la didáctica de las Ciencias Sociales constituye un conocimiento mixto entre lo que aporta la disciplina referente (geografía, historia...) y los conocimientos propios de las ciencias de la educación generales. Por lo tanto, el conocimiento que imparte un profesor de Historia en un instituto, será diferente a aquel conocimiento de alguien que no ha estado en contacto con la pedagogía.

Entrando en los contenidos de la asignatura de “Diseño de actividades”, Tribó (1999) cree que hay que articular la compleja realidad en la que vivimos en pequeños conceptos mucho más digeribles por el alumno medio. Esto no quiere decir que se simplifiquen, sino que el profesor fragmente el conocimiento en abstracciones previas ya conocidas, utilizando ese hilo conductor para tratar nuevos valores y sentimientos. Si hiciera falta, se debería retornar cíclicamente a conceptos clave para garantizar unos conocimientos sólidos en los que los adolescentes puedan formar su autonomía intelectual y madurez moral.

En una dimensión similar, podemos encontrarnos con las tesis de Pilar Benejam (1999):

---

<sup>4</sup> Citado en: Pagès (2000)

- Identidad y alteridad: la primera característica implica conocerse así mismo (autoconocimiento y autoestima). La segunda característica hace relación al conocimiento que se tiene “del otro” y al respeto por los demás.
- Racionalidad-irracionalidad: mientras que la racionalidad trata de conocer los fenómenos mediante sus causas y sus consecuencias, la irracionalidad implica aceptación de una cultura sin tratar de comprenderla ni tener una visión crítica. En añadidura, significa ser conscientes de la libertad, de la capacidad de crítica y de las dimensiones complejas que tiene el mundo.
- Continuidad y cambio: la realidad en la que vivimos está caracterizada por el cambio constante. De la misma forma que Heráclito era consciente de la imposibilidad de bañarse dos veces en el mismo río, los alumnos tienen que ser conscientes de los cambios que les rodean, frente a la intransigencia y el fanatismo. En contraposición, deben de ser conscientes también de aquello que merece ser conservado, como el patrimonio natural, cultural y artístico.
- Diferenciación: esta cualidad expresa la desigualdad y diversidad. Es la forma de ejemplificar la pluralidad en la que se vive hoy en día, en la lucha por la justicia social e igualdad de oportunidades.

Por todo ello, es indispensable que la enseñanza de las Ciencias Sociales tenga una pedagogía innovadora acorde con las expectativas actuales y tiempos en los que vivimos. De esta forma, se dará sentido a la asignatura y se logrará una puesta en valor, con utilidades reales, de una disciplina algo denostada en la actualidad.

## 2.5 *Competencia en innovación e investigación docente.*

Esta última competencia, recogida en las Competencias Específicas Fundamentales del Máster, guarda estrecha relación con la asignatura obligatoria cursada en el segundo cuatrimestre, denominada “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia”.

A lo largo del presente trabajo, se hace hincapié en la importancia de que el profesor adopte medidas innovadoras en su labor docente para generar interés y motivar a sus alumnos. Aunque en el apartado siguiente se analizará más extensamente la labor de un profesor de Ciencias Sociales, aquí se abordarán otros aspectos distintos, pero también relacionados, con la asignatura de “Evaluación e innovación docente”.

En primer lugar, hasta ahora ninguno de los alumnos matriculados en el máster habíamos pensado en la necesidad de investigar en la didáctica de las Ciencias Sociales. El contacto que se había tenido con formas alternativas a la historia memorística, dentro de la enseñanza, habían venido de la mano de profesores jóvenes que habían incluido material audiovisual (películas, imágenes...) a la hora de impartir sus clases. Casi todos nosotros coincidíamos que habían sido esos profesores, normalmente sustitutos que duraban apenas unos meses, con los que más habíamos aprendido.

Después de realizar el proyecto de investigación, adjuntado y analizado en este trabajo, se comprende la importancia de la necesidad de investigar en la didáctica de las Ciencias Sociales. A través de esa experiencia, se comprende la importancia y utilidad de realizar cambios en la materia, mejorando y perfeccionando la didáctica en Ciencias Sociales y que sea percibida como una ciencia útil por la sociedad. Además, la realización de dicho trabajo aporta la habilidad de entender la envergadura de una investigación-acción en el aula desde el punto de vista de los paradigmas y metodologías de investigación.

Llegados a este punto, ¿Qué es una “investigación-acción en el aula”? es una investigación cualitativa vinculada a un paradigma científico pragmático (e interpretativo). Esto quiere decir que las conclusiones de una investigación-acción no son generalizables de la misma forma que lo serían en un paradigma normativo, no son una fórmula matemática.

Se ha criticado enormemente las investigaciones de este tipo y siempre se ha puesto en duda su fiabilidad, ya que se basa en las conclusiones e interpretaciones que hace el mismo investigador que recoge los datos. Sin embargo, la investigación cualitativa es un método muy apropiado para trabajarse en un aula. De acuerdo con las afirmaciones de Shulman (1999), en educación cada grupo es diferente, por lo que podemos enseñar de la misma forma a tres grupos diferentes y los resultados podrán ser muy distintos. El

trabajo de investigación-acción se realiza en un aula, no en un laboratorio aséptico en el que se pueden controlar las posibles variables.

Por ello los resultados no pueden traducirse a una forma numérica exacta ¿Cómo se expresa con un número exacto el grado de profundidad al que ha llegado un alumno o su implicación en la actividad? Que las conclusiones de las investigaciones cualitativas no se apoyen en cifras cuantitativas exactas no quiere decir que carezcan de rigor: los trabajos de investigación-acción son siempre transparentes y auditables, de forma que puedan ser comprobado, verificado y validado por terceras personas ajenas a la investigación. Aunque pueda parecer una forma de estudio personalista, las conclusiones pueden llegar a ser compartidas y aprovechadas por otros profesionales. Es lo que John Elliot (2011) llama “racionalidad democrática”.

De esta forma, podemos extraer información que, aunque no sea aplicable en su totalidad para resolverlos, nos dota de herramientas con las que afrontar nuestros problemas en el aula. Siguiendo los razonamientos de Shulman (1999), estas experiencias nos hacen más sabios y nos proporcionan más herramientas con las que salir airoso en una mayor variedad de contextos.

## *2.6 Perfil específico del profesor de Ciencias Sociales.*

Es necesario destacar que el máster no sólo nos ha preparado para ser profesores genéricos. Nuestra especialización, independientemente de provenir de Historia, Geografía o Historia del arte, ha sido en las Ciencias Sociales. Es por ello que es necesario reflexionar un momento sobre las funciones específicas de un docente de Ciencias Sociales en este apartado, después de haber analizado las anteriores características comunes a cualquier profesor.

Si hacemos caso a las ideas propuestas por Isidoro González (2002), un profesor de historia debe de ser un investigador, pero también un comunicador. Un profesor que imparta materias relacionadas con las Ciencias Sociales, tiene que estar actualizado en cuanto a teorías y desarrollo científico de su disciplina. En caso contrario, el profesor estaría impartiendo conocimientos caducados y teorías ampliamente superadas. Además,

ese profesor, si quiere aspirar a la perfección, debería ser un buen comunicador, capaz de transmitir ese conocimiento que él conoce a sus jóvenes e inexpertos alumnos.

El profesor de Ciencias Sociales debería de preocuparse de las dinámicas del aula, y debería fomentar las tres grandes competencias propias de su disciplina: la competencia perceptiva, la interpretativa y la representativa.

La competencia perceptiva hace referencia a la relación entre el conocimiento del pasado y del presente. Entender “lo que fue y lo que es”, cómo el pasado ha contribuido a que vivamos nuestro presente o cómo las sociedades humanas han evolucionado y organizado sus espacios.

La competencia interpretativa es la que enseña cómo se da significado al conocimiento histórico. Normalmente se atribuye a Napoleón una frase que decía que *la historia es un conjunto de mentiras pactadas sobre el que hay un consenso general*, pero eso era antes de que el método científico se incorporara en la disciplina histórica. A pesar de ello, la competencia interpretativa puede incidir en estructuras cronológicas (proyección del pasado sobre el presente) e identitarias (ser consciente de las raíces culturales). Fomentar la competencia interpretativa es dificultar la tarea a aquellos manipuladores que utilizan la Historia, interpretada con cierta dosis de imaginación instrumentalizada, como una excusa con la que justificarse.

La competencia representativa corresponde al hecho de que los alumnos comprendan su realidad cotidiana. Conocemos los hechos del pasado, con sus causas y consecuencias, sabemos por qué ocurrió algo ya que conocemos los aciertos y errores que se produjeron en su momento. Reflexionando sobre el pasado, se puede llegar a analizar el presente y predecir el futuro inmediato: si los esquemas y procesos que causaron una crisis en el pasado vuelven a producirse, es de esperar que haya una crisis en el futuro.

Por todo ello, el profesor de Ciencias Sociales es un doble intelectual. Está en contacto con el saber académico y universitario, pues ha estudiado una carrera, pero también está en contacto con el saber educativo, pues lo necesitará para traducir a un lenguaje asequible el saber universitario y transmitirlo a sus alumnos en el contexto del aula.

Como dice González (2002, el profesor de Ciencias Sociales no deberá simplificar condensar e incluso vulgarizar los conocimientos científicos para un público joven. La

labor de ese profesor es la de elaborar un nuevo conocimiento, basado en la dualidad de saberes que ha adquirido, tanto en la carrera propia como en el curso de este máster. Sólo con la mezcla de esas dos formas de concebir el conocimiento se logrará que el alumno aproveche realmente todo el potencial del profesor y de la asignatura.



### **3- JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTO**

---

En la introducción inicial ya se hacía referencia a los dos trabajos elegidos para analizar en este Trabajo de Fin de Máster, que son:

- La unidad didáctica elaborada para la asignatura “Contenidos Curriculares de Historia del Arte”.
- El proyecto de innovación-investigación diseñado para la asignatura de “Evaluación e Innovación Docente”.

Hay una gran relación y similitud entre las dos actividades, que utilizan mecánicas parecidas para que el alumno construya su propio aprendizaje recurriendo a fuentes primarias. De esta forma, las actividades y los ejemplos analizados en la unidad didáctica de Historia del Arte, bien podrían servir en el proyecto de innovación docente. De igual forma, y salvando algún ejemplo concreto, las fuentes analizadas en el proyecto de innovación docente podrían ser el germen de una unidad didáctica para Historia del Arte.

Esto quiere decir que ambos trabajos son tremendamente interdisciplinares. La labor del profesor de Ciencias Sociales no se limitará al campo en el que está especializado, sino que tendrá que impartir clases de Geografía e Historia del Arte, por lo que me ha parecido adecuado poner en relación dos trabajos de disciplinas diferentes pero complementarias.

Además, ambos proyectos comparten una línea cronológica similar. El trabajo de Innovación Docente habla del fascismo italiano y sus diferentes dimensiones, mientras que el de Historia del Arte discurre en la misma línea temporal pero en el marco geográfico español. La puesta en común de ambos temas puede establecer paralelismos sobre las dictaduras que proliferaron en la Europa de Entreguerras. Gracias a un ejemplo ampliamente extendido en la memoria y cultural popular (el fascismo), se podría explicar la particularidad del caso español, en las similitudes y en las diferencias existentes entre dos respuestas autoritarias y dictatoriales que se dan en un mismo marco cronológico en una zona relativamente cercana geográficamente.

Por último, creo que ambos trabajos son tremendamente útiles para la labor del docente. La actividad de Innovación Docente fue puesta en práctica en un entorno educativo real, por lo que los conocimientos tratados están avalados por un trabajo de campo en el aula. En el caso del trabajo de Historia del Arte, nos encontramos con una

labor profunda y especializada en un periodo concreto, a través de un unas fuentes poco trabajadas, interesantes y novedosas. En cualquiera de los dos casos, el futuro profesor encontrará en ellos un gran número de fuentes directas del periodo con las que sus alumnos puedan trabajar.

#### **4- REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES O POSIBLES ENTRE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS**

---

##### *4.1 Descripción del trabajo: Evaluación e innovación docente*

El trabajo de Evaluación e Innovación Docente partía de la idea de que, mediante la reflexión activa y autónoma, y apoyada por documentos artísticos o escritos, los alumnos pudieran comprender diferentes aspectos esenciales de la ideología fascista como una ideología política que marcó la deriva histórica de la Europa de la primera mitad de siglo XX. De esta forma, tras haber comprendido las diferentes dimensiones del fascismo, se podría proceder a explicarles otros aspectos del temario (como la Segunda Guerra Mundial) y sabrían establecer las conexiones históricas, las causas y las consecuencias.

La clave era no dar a los alumnos el conocimiento procesado, sino conseguir que ellos mismos (alumnos de 4º de la ESO con cierta madurez intelectual) pudieran desgranar los aspectos más esenciales y característicos. El estudiante, de esta forma, construiría su propio concepto de fascismo, gracias al contacto directo con fuentes primarias de la época, tanto gráficas (sobre todo propaganda política) como textuales (textos socio-políticos de diversa naturaleza).

De esta forma, el fascismo se acotaba gracias a una serie de características prominentes: que emana de la primera guerra mundial, violencia, rechaza la democracia liberal, rechaza el comunismo, ultranacionalismo y el culto al líder. Las características no son aleatorias, responden a tres grupos diferenciados que corresponden, por parejas, a sus inspiraciones, sus oposiciones a la política ya establecida y a características definitorias.

La investigación, de características cualitativas, estaba enfocada a comprender hasta qué grado de profundidad podían llegar un grupo de adolescentes con cierta madurez intelectual. Los estudiantes, de 16 años, se encontraban en la edad adecuada para trabajar con aprendizaje autónomo y constructivo, con conceptos abstractos y con tema relativos a ideologías políticas.

Por lo tanto, el trabajo se podría englobar dentro de las teorías de Juan Ignacio Pozo (POZO, J.I. 2006); concretamente según la “teoría constructivista”, tercera categoría de su teoría sobre la concepción del aprendizaje, que postula que lo esencial no son los

resultados finales sino el proceso de adquisición de conocimientos que experimenta el estudiante.

Si atendemos a la franja de edad (16-17 años), tenemos las teorías de Mario Carretero (CARRETERO, M. 1993). Estas teorías postulan, muy influidas por las ideas de Piaget, que a los 16 años el adolescente tiene un desarrollo cognitivo suficiente como para trabajar conceptos abstractos complejos. El propio Piaget marca los 16 años como el punto en el que los estudiantes pueden alcanzar el pensamiento formal y, mediante ellos, entender los conceptos socio-históricos.

Sin embargo, las teorías de Piaget se consideran ampliamente superadas, y han sido criticadas por los pedagogos actuales, como Bruce VanSledright. Éste último cree que se podría enseñar la Historia de otra forma mucho más crítica y participativa, pero no interesa enseñarla de esa forma. Martin Wood, sigue la estela crítica de VanSledright y cree que es posible empezar a trabajar mediante conceptos a una edad inferior a los 16 años, siempre y cuando se vaya de lo concreto a lo abstracto, para facilitar la comprensión al alumno.

Podríamos concluir que la adolescencia es una época ideal para el desarrollo de la educación constructivista. La mente está justo a punto para comprender conceptos complejos, pero aún no han perdido la curiosidad por descubrir cosas nuevas que caracteriza a los alumnos de cursos superiores. Por lo tanto, la idea del trabajo analizado está estrechamente ligada a las dinámicas didácticas arriba citadas: el alumno va de lo concreto (el texto o la imagen) para desgranar aspectos generales y construir con ellos un concepto abstracto.

La experiencia de la actividad se llevó a cabo durante tres sesiones diferentes. A posteriori se pudo comprobar que algunos aspectos fueron más fáciles de comprender que otros, pero en cada una de las tres sesiones se presentaron y analizaron dos aspectos, agrupados por relación temática de la siguiente forma:

SESIÓN 1, la inspiración:
---------------------------

- EMANA DE LA 1ª GUERRA MUNDIAL
- VIOLENCIA

SESIÓN 2, los rechazos a lo establecido:
--

- RECHAZA LA DEMOCRACIA LIBERAL
- RECHAZA EL COMUNISMO

SESIÓN 3, el nuevo orden:
---------------------------

- ULTRANACIONALISMO
- CULTO AL LÍDER

Los resultados de la experiencia pueden consultarse de forma detallada en la sección de anexos de este mismo trabajo, ya que ha sido adjuntado íntegramente. Sin embargo, se podría destacar algunos aspectos interesantes a modo de reflexión. Resulta remarcable que, aunque la gran mayoría de los alumnos comprende casi todos los términos, no todos los alumnos llegan a una profundidad satisfactoria en las cuestiones más abstractas. Aquellas cuestiones que requerían una reflexión más profunda y un mayor grado de abstracción, no se comprendieron adecuadamente en muchos casos.

A pesar de sus dificultades y sus imperfecciones, es un sistema válido que consigue que tanto el profesor como el alumno aprendan de forma activa. La potenciación del pensamiento crítico y del trabajo autónomo son ejemplos de las características más positivas que puede aportar este tipo de proyectos innovadores, razón por la que veo adecuado figurar en este Trabajo de Fin de Máster.

#### *4.2 Descripción del trabajo: Contenidos Disciplinarios de Historia del Arte*

Otro de los trabajos analizados es el de Historia del Arte. En él, se buscaba diseñar una unidad didáctica fundamentada en las herramientas que pone a nuestra disposición la disciplina de Historia del Arte. Por lo tanto, aunque recoge reminiscencias y elementos estructurales similares a los de una unidad didáctica, se trata de una unidad didáctica un tanto diferente cualquier otra realizada durante el curso, pues tiene menor peso la pedagogía y una enorme relevancia el bagaje documental.

La actividad está destinada a alumnos de 4º de la ESO, aunque puede ser utilizada también para 2º de Bachillerato. En ambos cursos se estudia la Dictadura de Primo de

Rivera (en el caso de bachillerato, con el agravante de que es temario de selectividad) y en ambos casos el estudio de las caricaturas políticas puede aportar la visión crítica que las fuentes oficiales no se caracterizan por tener.

Al contrario que el trabajo analizado en el apartado anterior, este nunca llegó a ponerse en práctica en un aula. Sin embargo, los principios metodológicos eran muy similares: llegar a comprender procesos históricos concretos a través de las fuentes primarias, en este caso, caricaturas con tintes políticos aparecidas en los periódicos zaragozanos durante los siete años de Dictadura.

El plan inicial era desarrollar una unidad didáctica con un enorme cuerpo documental que permitiera al profesor obtener un pequeño “archivo” de recursos artísticos a los que acudir cuando explicara los contenidos de Historia. La temática era libre, ya que no se iba a aplicar a un aula concreta, siempre y cuando respondiera a una necesidad real en un temario contemplado por la legislación vigente. En otras palabras, podría haber sido muy sugerente tratar las relaciones de poder en el Japón feudal a través de las representaciones artísticas pero, a la hora de la verdad, no se relacionaría con un contenido real exigible en ningún instituto.

De esta forma, se eligió como tema La Dictadura de Primo de Rivera, un periodo esencial para comprender el devenir de la Historia de España. El periodo de transición entre las sociedades tradicionales y la sociedad de masas ya que, en los siete años de dictadura, se intentó combinar dos conceptos poco miscibles, tradición y modernidad, con la esperanza de librar a España de los males (reales e imaginarios) que estaba aquejada.

El estudio de la caricatura política puede servir para ilustrar numerosos aspectos de la vida cotidiana de la Dictadura primorriverista. Desde las caricaturas respetuosas de los medios conservadores hasta los ataques a las instituciones que sostienen el sistema dictatorial de los periódicos más radicales. Por lo tanto, la caricatura, aunque siempre haya sido considerado un género menor, puede aportar información y contexto social a niveles mucho más profundos que la propaganda oficial de un régimen dictatorial.

Precisamente, Zaragoza, como tierra natal de Joaquín Costa (regenerador muy alabado por la propaganda del régimen), sufrió un auténtico “lavado de cara”: se abrieron nuevos bulevares, se arreglaron los ya existentes, se pavimentaron las calles, se proyectaron parques y jardines que sanearan la ciudad... Pero todas esas reformas fueron una simple capa de maquillaje con la que ocultar los verdaderos problemas que seguía

teniendo la ciudad. Carencia de viviendas, escasez de alimentos, mal suministro de aguas, la carencia de libertades... todo ello quedó caricaturizado en las páginas de periódicos zaragozanos como *La Voz de Aragón* o *El día*.

Bajo el pretexto de “crear humor”, numerosos dibujantes criticarán la Dictadura de Primo de Rivera, exponiendo en sus dibujos los problemas sin subsanar y las incómodas realidades cotidianas, desafiando a la censura. Frente al arte canon, hegemónico y controlado por el aparato propagandístico, se articula todo un “contrapoder” ejercido por las “artes menores”, mucho menos controladas. Mientras que las artes más regladas sufrían la férrea censura, las manifestaciones más efímeras tenían una censura mucho más laxa. El carácter temporal de los periódicos confería a las caricaturas un lenguaje más inmediato y una complicidad que no tenían las obras que iban a ser admiradas.

De esta forma, se podrían ilustrar los siguientes contenidos relacionados con el temario, apoyados en todo momento por representaciones recogidas pormenorizadamente en los anexos:

- 1- Comprender la crisis política y social por la que pasaba España a través de la censura y la carencia de libertades individuales.
- 2- Distinguir la desilusión política imperante en la España del momento y la mala prensa de los políticos como clase social.
- 3- Conocer la repercusión social de las nuevas modas que llegan a España. Las mujeres dueñas de si mismas: el feminismo y las “flappers”.
- 4- Advertir las consecuencias económicas de la neutralidad española: el encarecimiento de las subsistencias y la miseria.
- 5- Comprender el atraso en industria e infraestructura que arrastraba España respecto al resto de países de Europa Occidental.

Cualquiera de los cinco puntos es tremendamente importante para comprender la salida dictatorial española: el recorte de libertades, la profunda crisis política, la frivolidad e innovación de los años 20, la miseria o el atraso económico. Además, la utilización del humor es un estupendo mecanismo para introducir los conocimientos de forma amena y dinámica, consiguiendo que los alumnos atiendan y aprendan.

### 4.3 *Reflexión crítica sobre ambos trabajos*

Como ya se ha dicho anteriormente, una de las principales razones para la elección de ambos trabajos es la proximidad temporal. El trabajar con procesos simultáneos pero distanciados geográficamente romperá la idea de Historia como algo lineal y encorsetado.

Es muy normal que los alumnos, especialmente aquellos de menos edad y que han estudiado Historia de forma memorística, creen que la línea temporal de la Antigüedad es Egipto – Grecia – Roma. Cuando se paran a reflexionar, normalmente más adelante, cuando son ya maduros, se dan cuenta de que las tres culturas se dan de forma simultánea: la famosa Cleopatra vive en el mismo momento histórico que Julio César, época en la que en Grecia aún se celebran Juegos Olímpicos.

La pregunta que podríamos hacernos, después de haber visto los dos trabajos en sus respectivos apartados es ¿podría funcionar el trabajo de Historia del Arte tan bien como el de Innovación Docente?

El primer lugar, habría que reflexionar sobre contexto en el que podría en práctica el trabajo con fuentes primarias directas. El entorno, tanto a nivel de aula como a nivel de centro, es importante a la hora de realizar metodologías novedosas que fomenten el aprendizaje del estudiante y que al mismo tiempo cumplan con los objetivos propios de las Ciencias Sociales.

El centro está situado en pleno barrio de San José, un barrio que ha sido siempre de naturaleza eminentemente obrera, impulsado a mediados de los años 60 y 70, pero sin un plan urbanístico regulado y definido. Sus habitantes originales eran familias no cualificadas, mano de obra barata fruto del éxodo rural que estaba empleada en las humildes industrias que proliferaron alrededor del barrio. El Canal Imperial, junto con la Avenida San José fueron las arterias de este barrio durante muchos años, aunque posteriormente se urbanizó Cesáreo Alierta y la zona del Tercer Cinturón. Actualmente se diferencian las zonas de las avenidas San José, Tenor Fleta y Cesáreo Alierta (zonas consideradas de clase media-alta) de las partes más antiguas del barrio (casas, en general, más humildes).

Por tanto, no encontramos con un barrio de urbanismo pretérito, de casas anticuadas y de población envejecida. Han sido los inmigrantes los que han mantenido el barrio con vida. Esto significa que en el instituto de enseñanza secundaria Pablo Gargallo



tiene pocos estudiantes, en comparación con otros centros. A nivel de aula, significa grupos pequeños, en los que los posibles hándicaps de un barrio con tantas nacionalidades se pueden solucionar de forma personal y concreta. De hecho, el alumnado del centro oscila en torno a los 500 estudiantes (incluyendo ESO y bachillerato), incluyendo los del barrio rural de La Cartuja Baja.

A modo de conclusión, podríamos destacar que los alrededores del instituto Pablo Gargallo, poseen una realidad conflictiva y dual. Existe un conflicto generacional entre los habitantes tradicionales y envejecidos del barrio con las nuevas generaciones, que vienen a ocupar las casas de vieja construcción. Existe también un conflicto cultural: frente a las clases medias de nacionalidad española, se articulan toda una serie de culturas foráneas, que además suelen formar familias. Sin embargo hay que destacar que la existencia de un conflicto no es algo negativo, pues puede tener un desenlace positivo si se encuentra una solución favorable a ambas visiones.

En el Instituto Pablo Gargallo abunda el alumnado con padres con una formación básica, a veces desmotivados, con una gran presencia de diversas nacionalidades en clase. Sin embargo, el clima para afrontar estos problemas educativos es el ideal: el número de alumnos por clase no suele ser superior a 20, con numerosos desdobles, aulas de inmersión, aulas-taller, proyectores y pizarras digitales en todas las clases y varias salas de informática. Por todo ello, es muy interesante proponer actividades en dicho centro: las instalaciones lo permiten y los alumnos lo necesitan.

El grupo en el que se quiere llevar a cabo las actividades es el mismo, por lo que si ha funcionado la dinámica para el trabajo de Innovación Docente, la lógica nos empuja a pensar que también funcionará para el de Historia del Arte. Sin embargo, es un arma de doble filo, ya que las dificultades que se han encontrado durante la puesta en práctica del trabajo de Innovación también podrán ser extrapolables a la del trabajo de Historia del Arte.

Uno de los grandes problemas que se encuentra el profesor cuando decide trabajar de forma “diferente” es la dificultad que tienen los alumnos de salirse del libro de texto. Es la metodología con la que están acostumbrados a trabajar y el texto escrito les da seguridad, ya que permanecerá siempre inalterado cada vez que lo necesiten consultar. Raras son las veces que se plante algo que no está contemplado en el libro, incluso a la hora de hacer ejercicios, que se realizan los propuestos por el propio libro de texto.

Por lo tanto, nada más entregar un dossier de fuentes primarias, la pregunta que pasará por las cabezas de los alumnos será la de “¿esto entra para el examen?”. El hecho de que les digas que tienen que reflexionar y anotar sus ideas en un papel para lograr encontrar los aspectos importantes es algo que los perturba y los llena de inseguridad. El primer paso para trabajar de forma innovadora es concienciar a los alumnos que verdaderamente son capaces de trabajar de esa novedosa forma.

Autores como Loewen (1996) ya advierten que la principal causa de que la enseñanza de la Historia sea calificada como “aburrida” se debe a la mala praxis de los propios libros de texto. No suelen plantear en el estudiante ningún reto intelectual, las preguntas que se proponen en cada apartado se contestan con citas literales del párrafo inmediatamente superior. El estudiante se limita a copiar dos o tres líneas y dar por buena la respuesta, sin desarrollar ninguna capacidad crítica ni aprovechando los beneficios del aprendizaje de las Ciencias Sociales.

En la misma línea tenemos a Seixas (1993) que opina que las producciones de carácter histórico deberían de ser hipótesis argumentadas que pudieran ser discutidas por la comunidad de historiadores, no un discurso cerrado. Los alumnos simplemente obedecen a la autoridad opaca que representa el libro de texto, sin reflexionar ni cuestionar nada. De esta forma, reduciendo a un papel meramente memorístico, la Historia pierde muchos de sus beneficios intelectuales y sociales.

Es por razones así por la que a lo largo de la redacción de los dos proyectos analizados, se rechazó trabajar con el libro de texto y se creó, en ambos casos, un dossier sustitutivo que repartir a los alumnos y con el que trabajar en el aula. De esta forma, aunque mucho más laboriosa, se crean contenidos adaptados al momento y las necesidades, mucho más dinámicos y abiertos; al mismo tiempo que se le da al alumno un material con el que trabajar y “sentirse seguro”.

Sin embargo, que no se haya utilizado el libro de texto en estos dos proyectos no significa que sea una herramienta que sobra. Lo importante es no abusar de él, utilizarlo para que el alumnado no se pierda en las explicaciones y pueda recurrir a sus páginas en caso de que la explicación no le resulte fácil de seguir. En otras palabras, utilizar el libro de texto como herramienta y no como didáctica. No llegar nunca a depender del libro de texto ya que, como dijo Aristóteles: *la virtud está en el término medio*.

A pesar de trabajar con un dossier particular y de pedir respuestas rápidas en el momento, algunos de los alumnos más inseguros recurrían a sus libros de texto (sobre todo al principio) para ver si podían encontrar en ellos las respuestas a las cuestiones que se les exigían. Conforme fue avanzando la tarea en las tres sesiones, el número de “inseguros” que recurrían al libro se redujo drásticamente. Aprendieron que un libro de texto es una simple guía, que no tiene la verdad absoluta ni contiene todo el conocimiento que deberían conocer.

Otra de las cosas que más llama la atención es que los alumnos, a pesar de vivir en un mundo que bombardea con información de manera inmisericorde a sus ciudadanos (por radio, televisión, periódicos, internet...) pocas veces se habían parado a reflexionar en la simbología en el sustrato simbólico que alimenta a los anuncios, la propaganda y marketing. Lejos de considerarse algo negativo, creo que esta primera aproximación aun es más valiosa si gracias a ella han aprendido a reflexionar sobre el significado de los mensajes que procesa su cerebro cada día.

El trabajo con imágenes y textos, fuentes primarias del momento, ha resultado tremendamente enriquecedor para el profesor y el alumno. La experiencia general ha sido muy satisfactoria y se ha llegado a cotas de trabajo bastante valiosas tanto para el docente como el alumno. Conscientes de ello, los alumnos se mostraron colaboradores con el nuevo sistema que les proponía esta actividad, pues era un soplo de aire fresco respecto a las dinámicas tradicionales.

Sin embargo, hay que mantenerse cauto y escéptico respecto al alto grado de interés que se obtuvo en esta primera actividad en el aula. La implicación y alta participación, al menos inicialmente, respondían al temor de ser evaluados por el profesor. La motivación que tuvieron en los primeros momentos fue la de participar para sacar buena nota y los estudiantes así lo dejaban claro al preguntar medio en broma el mantra pavloviano de “profe, un punto positivo ¿no?”.

Pero para las actividades innovadoras también es importante la confianza que tengan los alumnos con el profesor. En palabras de Ibáñez (2004) “En algunas investigaciones realizadas con niños y niñas, se vio que las percepciones que éstos tenían de la manera como sus profesores actuaban se transformaban en creencias normativas. (...) Es decir, la manera como los niños ven que se comportan los profesores se convierte en expectativas de cómo creen que deberían actuar” (pág. 24). Esto significa que si un

profesor es demasiado rígido y autoritario, los alumnos no esperarán participar en las clases por miedo a equivocarse, mientras que con uno más flexible y participativo tendrán más confianza y voluntad de colaborar.

El grupo de 4º en el que se trató de trabajar mediante este aprendizaje constructivo, era un buen curso. Pese a que había un par de repetidores en su composición y algún alumno problemático, en líneas generales los alumnos eran trabajadores y tenían ganas de aprender. Esa actitud, aunque matizada como ya se ha hecho anteriormente, dio pie a debates y opiniones interesantes de las que se beneficiaron todos los participantes de la clase.

De esta forma, recogiendo otra vez la pregunta inicial, ¿podría funcionar el trabajo de Historia del Arte tan bien como el de Innovación Docente?

Es de esperar que así ocurriera. La metodología es muy similar. El grupo y el contexto es el mismo. La motivación es la adecuada. Ya se ha iniciado a los alumnos en el trabajo con fuentes y en el aprendizaje constructivo (cosa que no habían experimentado hasta entonces). ¿Podría funcionar el trabajo de Historia del Arte? Definitivamente, sí. Incluso, ya que han cogido experiencia, podría trabajarse de forma mucho más fluida y variada que la primera vez, aquí explicada.

De hecho, consideraría extremadamente positivo que esos alumnos siguieran aprendiendo con un aprendizaje constructivo, permitiendo a la didáctica de las Ciencias Sociales sacar todo el partido a la crítica de fuentes y pensamiento histórico. Todo lo experimentado a lo largo de ambos proyectos, independientemente de su aplicación o no en el aula, me ha llevado a posicionarme activamente en contra del aprendizaje memorístico de la Historia.

El aprendizaje memorístico no tiene utilidad ninguna para el estudiante, que ve los exámenes como un mero obstáculo que salvar en un determinado momento. Después de haber aprobado esos exámenes, lo memorizado se olvida para dejar paso a la información del siguiente examen. Este sistema, aunque funciona a corto plazo y pueden llegar a aprobar, se configura como una pésima elección a la larga: los alumnos, con el paso del tiempo, manifestarán carencias graves en los conocimientos.

Según las teorías de Jon Nochol y Jacqui Dean (1997), la construcción de conocimientos, basada en conceptos, debe implicar activamente a los estudiantes. Los

alumnos son los que deben explorar los conceptos y comprenderlos de forma autónoma. El profesor ya no encajaría en el papel de transmisor de conocimientos, sino que su labor consistiría en la de fomentar un entorno propicio para el aprendizaje, en el que puedan generar un ambiente de trabajo que aproveche ese conocimiento conceptual generado por el alumno.

El espíritu detrás de ambos proyectos de trabajo reside en que el estudiante debe pensar en el concepto para posteriormente organizar las ideas sobre él y exteriorizarlas. El alumno supera la simple repetición memorística de los conocimientos, supera un aprendizaje estéril que no le aporta nada. Con el aprendizaje constructivo es el propio alumno el que se implica en su educación y, tutorizado por el profesor, marca el ritmo del aprendizaje.

Por todo ello, la experiencia fue tremendamente positiva, tanto para alumnos como para profesores. En ambos casos se estableció una relación de simbiosis, en la que el profesor adquiría una valiosa experiencia como docente mientras que los alumnos comprendían que hay formas de dar clase diferentes al tradicional aprendizaje memorístico. Si hubiera habido un periodo lectivo mayor en el Prácticum II y III, sin duda habría podido poner en práctica el trabajo relativo a Historia del Arte, con la seguridad de que habría sido un éxito casi garantizado.

## **5- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO**

---

Podríamos concluir que este máster ha dotado a todos aquellos que lo han cursado con las herramientas básicas que todo docente debería manejar. No están todas, pues en su trayectoria vital el profesor deberá de ponerse en contacto constantemente con las teorías y buenas prácticas del momento. Los conocimientos y estrategias de enseñanza estarán siendo actualizados en todo momento, constantemente, si el profesor quiere mantenerse actualizado.

Además, nos ha permitido definirnos como docentes, implicándonos en la elección del tipo de profesores que queremos ser en el futuro: se nos ha enseñado para que no cometamos los errores que cometieron los profesores que nos impartieron clase, al mismo tiempo que nos ha hecho reflexionar sobre las buenas prácticas que pudieron pasarnos desapercibidas en su momento.

En otras palabras, el máster nos ha enseñado los puntos fuertes y débiles de la pedagogía actual, llegando a comprender lo que supone ser un docente tanto a niveles teóricos como prácticos. De esta forma, hemos sido siempre conscientes de los fallos que podríamos tener cuando enseñáramos, para poderlos corregir o adoptar aspectos de otras teorías que subsanen los aspectos más incompletos. Para transformar esos puntos débiles en puntos fuertes.

Creo que a todos, después de haber cursado este año, les gustaría ser buenos profesores, recordados por implicarnos en la educación de nuestros alumnos más allá de los simples conocimientos. De que la labor como educador trascienda las aulas para crear futuros ciudadanos autónomos moral e intelectualmente. El docente tiene esa responsabilidad para con sus alumnos; el que la termine asumiendo o no, determinará si es un buen profesor o no.

Lejos ha quedado la opinión que teníamos cuando cursábamos la ESO de que los profesores trabajan poco. Tuvimos que escalar todo un mundo de documentos oficiales y burocracia ya en el Prácticum I, con todos esos textos llenos de siglas que se nos hacían ininteligibles. Además había que sumar la preparación de las clases, la corrección de trabajos, la labor en el departamento, guardias y un sinfín de deberes que tiene un profesor y que son invisibles para todo aquel ajeno a la profesión.

Entrando en el tema personal, me gustaría poner en marcha las clases apoyado por un libro de texto pero proponiendo actividades innovadoras que no estanquen a la clase en la apatía. Como historiador, creo indispensable que la Historia tiene la función de despertar la crítica y hacer reflexionar; la Historia es una materia esencial para evitar ser manipulado con tergiversaciones partidistas del pasado.

Por ello, la forma de enseñar en la que los estudiantes construyen su propio conocimiento es una de las formas más atractivas de utilizar dinámicas de trabajo en clase. Trabajando con conceptos clave, el alumno comprenderá aspectos esenciales que luego podrá aplicar en otros contextos. Y no solo eso, sino que ese alumnado, después de haber trabajado autónomamente con los conceptos, se encontrará más seguro con su labor en el aula, más participativo y, en general, más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El fondo de la cuestión que se discute es, en realidad, convertir a la Historia en una disciplina útil para el alumno o la condenamos a ser una asignatura pretérita que se limita a repetir el discurso hegemónico imperante. Creo que todo el mundo que ha estudiado Historia está comprometido en mayor o menor medida a predicar esos principios, pero los docentes son los que tienen el papel protagonista, pues serán los que inculquen los valores adecuados de respeto y curiosidad por aprender en sus alumnos.

Rompiendo con la idea de que la Historia o la Geografía son disciplinas memorísticas, se evitará que sigan devaluándose y desaparezcan sepultadas por disciplinas científicas y tecnológicas. Las Ciencias Sociales son una disciplina esencial para comprender la compleja sociedad en la que vivimos, si olvidamos como hemos llegado a donde estamos actualmente, hemos borrado el pasado e hipotecado nuestro futuro.

De cara al futuro, tanto cualquiera de mis compañeros como yo mismo, tenemos una serie de hitos que superar. El más grande y evidente es el de las oposiciones, temido y odiado a partes iguales por todos nosotros, pero cada uno elegirá en lo que quiere mejorar: unos preferirán aprender idiomas dada la proliferación de los centros bilingües por toda la geografía española, otros preferirán prepararse en las disciplinas hermanas de (Historia, Historia del arte y Geografía). Incluso, seguramente, habrá gente que nunca ejerza como profesor.

De cara al futuro, se me plantean una serie de retos para seguir mejorando mi formación para el ejercicio de la docencia. En primer lugar, me gustaría seguir

implementando mi formación en idiomas. A pesar de que, tal y como he expresado, en este trabajo tengo algunas reservas hacia el hecho de impartir las ciencias sociales íntegramente en idioma extranjero, considero muy importante los idiomas para moverse en el mundo en el que vivimos.

En definitiva, aunque el máster se haya acabado, nuestra formación sólo ha empezado; nos han enseñado los rudimentos básicos para ser buenos profesores. A partir de aquí, estamos solos. Nosotros mismos seremos los que elegiremos, de manera autónoma, lo que queremos estudiar, cuando queremos hacerlo y en qué nos especializaremos.

Empleando una metáfora, ahora somos los niños pequeños a los que les han enseñado a ir en bicicleta: hasta ahora habíamos sido sostenidos por los profesores, pero nos han soltado y estamos pedaleando. Lo lejos que lleguemos dependerá de nosotros mismos, de nuestro miedo a fracasar y de nuestras capacidades para aprender.



## 6- REFERENCIAS DOCUMENTALES

---

Alegre, M.A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? Revista de Educación, nº345, pp. 61-82.

Alonso Tapia, Jesús (1992). Determinantes motivacionales del aprendizaje en la adolescencia en Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención en Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención (pp. 7-37). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1992.

ANECA (2015). Máster en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Universidad de Zaragoza, 2015.

Bain, K. (2007). ¿Cómo preparan las clases? En Lo que hacen los mejores profesores universitarios (pp.61-80). Valencia: Universidad de Valencia.

Benejam, Pilar. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. Revista Íber, 21

Bowles, S. y Gintis, H. (1976). La instrucción escolar en la América capitalista. Madrid: siglo XXI. 1985.

Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

Farré, Sergi. (2004), “La gestión positiva del conflicto” en Gestión de conflictos taller de mediación. Un enfoque socioafectivo (pp. 49-98), Barcelona, Ariel.

González, Isidoro (2002), El conocimiento geográfico e histórico educativo: La construcción de un saber científico. En: La geografía y la historia, elementos del medio. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ibáñez, T. (2004). Psicología social de la educación. Barcelona: FUOC

Monge Crespo, Concepción (2009). Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias. Madrid: Wolters Kluwer España.

Morales Vallejo, Pedro (2009). La evaluación formativa. En Ser profesor: una mirada al alumno (pp. 33-90). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Muñoz, F. J. (2009). El liderazgo. En Elementos de psicología de los grupos (pp. 99- 107). Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.

Oliva, Alfredo (2000). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En Palacios, Jesús, Marchesi, Alvaro y Coll, César (coord.). Desarrollo psicológico y educación. 1- Psicología evolutiva (pp. 471-491). Madrid: Alianza Editorial.

Pagès, Joan. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. Revista Íber, 24

Prats Cuevas, Joaquim (2000). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales. Revista Íber, 24.

Tribó Traveria, Gemma (1999). Los conceptos clave en las propuestas curriculares. Revista Íber, 21.

## 7- ANEXOS

---

### 7.1 TRABAJO: Evaluación e innovación docente

# EL FASCISMO



ALUMNO: Pablo Gracia Vera

ASIGNATURA: Innovación docente

## Contenido

<b>1- INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>41</b>
<b>2- PLANTEAMIENTO GENERAL Y CONTEXTO TEÓRICO .....</b>	<b>42</b>
<b>3- PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA .....</b>	<b>46</b>
<b>4- PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>50</b>
SESIÓN 1 .....	51
SESIÓN 2 .....	54
SESIÓN 3 .....	57
<b>5- RESULTADOS .....</b>	<b>63</b>
<b>6- CONCLUSIONES .....</b>	<b>76</b>
<b>7- BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>80</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>81</b>
1. EMANA DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL.....	81
2. VIOLENCIA. ....	83
3. RECHAZA LA DEMOCRACIA LIBERAL.....	85
4. RECHAZA EL COMUNISMO. ....	87
5. ULTRANACIONALISMO. ....	89
6. CULTO AL LÍDER.....	91

# 1- INTRODUCCIÓN

---

En el presente trabajo se llevará a cabo una primera aproximación al trabajo con conceptos en el aula. Esta actividad se enmarca en un proceso de investigación-innovación en el aula que busca acercar al alumnado algo tan importante como el fascismo; una ideología cuyo recuerdo ha marcado las sociedades occidentales durante todo el siglo XX.

La principal idea es, mediante la reflexión activa y autónoma, apoyada por documentos artísticos y escritos, puedan comprender las diferentes dimensiones que tiene la ideología fascista. En resumidas cuentas, es que los alumnos sepan definir de manera autónoma el fascismo como ideología política. Posteriormente, una vez lo hubieran trabajado y comprendido, se podría proceder a explicarles otros aspectos del temario (como la Segunda Guerra Mundial) y sabrían establecer las conexiones históricas, las causas y las consecuencias.

La construcción de este concepto será hecha gracias a diferentes aspectos definitorios del fascismo elegidos para la ocasión. De esta forma, en pocas palabras, el alumno *comprenderá* lo que significa el fascismo, no *memorizará* lo que significa el fascismo.

## 2- PLANTEAMIENTO GENERAL Y CONTEXTO TEÓRICO

---

Es importante tener en cuenta que esta experiencia ha sido diseñada para alumnos de 4º de la ESO, lo que significa que son estudiantes de los que se espera una cierta madurez intelectual que sus compañeros de cursos más bajos no tienen. Sin embargo, tampoco se les podría considerar personas adultas intelectualmente, como podría ocurrir con los alumnos de bachillerato.

A priori, no se parte de ningún presupuesto en cuanto la clase de 4º analizada: probablemente sean estudiantes poco motivados con la Historia y poco habituados a trabajar con conceptos. Estudiantes acostumbrados a memorizar los contenidos del libro de texto y “vomitarlos” en el examen sin pararse a reflexionar las dimensiones de aquello que están estudiando.

En otras palabras, probablemente, los alumnos no estén acostumbrados al esfuerzo intelectual que supone trabajar con conceptos pero, ya que son alumnos de 16 años, se les presupone una madurez intelectual suficiente como para conseguir trabajar con conceptos abstractos.

El concepto elegido para este grupo ha sido en el de “Fascismo”, englobado en el contexto de la unidad didáctica de la “Época de entreguerras”. Tal y como se plantea en este trabajo, se han elegido aspectos clave (violencia, culto al líder, ultranacionalismo...) para comprender la ideología que cambió la forma de pensar de toda Europa. Algunos de los aspectos del concepto son más abstractos y difíciles de alcanzar que otros (comprender que el fascismo utilizaba la violencia como herramienta de cohesión social es accesible para los alumnos, pero es mucho más complicado que comprendan la verdadera dimensión de “ultranacionalismo”).

Son muchos los autores que han teorizado sobre los planteamientos curriculares y los procesos de enseñanza-aprendizaje. La propia concepción de los docentes sobre la epistemología es importante para el transcurso de la asignatura, aunque existan otras variables como las creencias sobre las capacidades y actitudes de los estudiantes, los

objetivos del currículo oficial o el desarrollo del conocimiento humano. Esto significa que un profesor cuya visión de la Historia se limite a la de una simple transmisora de conocimientos pretéritos fijados y admitidos como válidos, será mucho más proclive a dar una clase magistral en la que los alumnos se limiten a repetir el conocimiento impartido por el profesor.

Un buen docente debería hacer partícipe al alumno en su propia madurez intelectual, en la asimilación de conocimientos, en la construcción del saber. Una de las primeras personas en perfilar esta idea fue John Biggs (BIGGS, J. y TANG, C. 1999), hablándonos de tres niveles de enseñanza. En el primero, de clara orientación conductista, el profesor debe limitarse a conocer la materia y transmitirla con claridad a sus alumnos. El segundo sigue presentando aspectos conductistas, aunque la responsabilidad recae sobre “lo que hace el docente”, que es quien determina el aprendizaje, y se da mucha menos importancia a la memorización. Finalmente, el tercer nivel, tiene que ver con “lo que el estudiante hace”; siendo un modelo de enseñanza constructivista centrado en el estudiante, en la que el estudiante aprenderá mediante aprendizaje significativo.

Esos tres niveles podrían darnos una idea de las variaciones en la metodología que pueden existir entre profesores. Juan Ignacio Pozo (POZO, J.I. 2006), por su parte, establece tres categorías basadas en la concepción del aprendizaje. La primera, denominada “teoría directa”, tiene unas características conductistas y valora únicamente los resultados obtenidos por los alumnos mediante un aprendizaje sumativo y cuantitativo. La segunda, la “teoría interpretativa”, establece una conexión entre los procesos de aprendizaje y sus condiciones, siendo el estudiante un aprendiz en la tarea de adquirir conocimiento. Finalmente, la tercera es la “teoría constructivista”, que postula que lo esencial no son los resultados finales sino el proceso de adquisición de conocimientos que experimenta el estudiante.

Esta última teoría de Juan Ignacio Pozo es la que nos interesaría para nuestro estudio. En ella, el alumno genera su propio conocimiento mediante la capacidad de análisis y del pensamiento crítico, transformando sus estructuras mentales.

Si atendemos a la franja de edad (16-17 años), tenemos las teorías de Mario Carretero (CARRETERO, M. 1993). Estas teorías postulan, muy influidas por las ideas de Piaget, que a los 16 años el adolescente tiene un desarrollo cognitivo suficiente como para trabajar conceptos abstractos complejos. Cursos más bajos podrían no sacar el suficiente partido a la experiencia en función de su desarrollo cognitivo, aunque el aprendizaje se haga de forma perfecta. Volviendo a la obra de Mario Carretero, cursos más bajos de la ESO podrían entender de forma incorrecta o incompleta las diferentes dimensiones de los conceptos, ya que no poseen la madurez intelectual suficiente como para trabajar óptimamente con conceptos abstractos.

El propio Piaget marca los 16 años como el punto en el que los estudiantes pueden alcanzar el pensamiento formal y, mediante ellos, entender los conceptos socio-históricos. Aunque, a mediados de los años 80, autores como Bruce VanSledright pusieron las ideas de Piaget en entredicho, ya que estaba condenando la enseñanza de la Historia a los últimos cursos de la enseñanza secundaria.

VanSledright rebate las teorías de Piaget y propone su propia interpretación: en los centros de enseñanza se podría enseñar la Historia de otra forma mucho más crítica y participativa, pero no interesa. El aparato crítico aparece en la pronta adolescencia, por lo que una enseñanza de la Historia mediante el pensamiento autónomo y la crítica racional sería posible en los cursos iniciales de la secundaria. Sin embargo, en los libros de texto abunda la repetición de datos y fechas hegemónicas consideradas como la “verdad”, que es lo que los estudiantes tendrán que aprenderse de memoria.

Siguiendo la estela crítica de VanSledright, tenemos a Martin Wood, quien cree que es posible empezar a trabajar mediante conceptos a una edad inferior a los 16 años, siempre y cuando se siga un proceso determinado: el de ir de lo concreto a lo abstracto. Mediante ejemplos concretos (una imagen, un texto...), y vinculadas estrechamente con el learning cycle, se llegan a conclusiones abstractas.

De esta forma, el alumno se construye la escalera con la que alcanzar el concepto. El conocimiento no se alcanza ni se resuelve simplemente memorizando una lista de, en este caso, características del fascismo; es algo mucho más complejo. Por ello



el learning cycle permite trabajar conceptos complejos a estudiantes de diferentes edades, independientemente de su madurez intelectual.

Es precisamente el sistema del learning cycle el que garantiza que el propio alumno es el que explora los límites del objeto, se involucra en su definición y, de manera autónoma, es capaz de llegar a sus propias conclusiones. Siempre tutelado por el profesor para que dichas conclusiones no sean erróneas.

El sistema del learning cycle se basa en 3 fases diferenciadas:

- 1) EXPLORACIÓN: a partir de una referencia concreta (normalmente una fuente como lo puede ser un texto, foto o imagen) se ponen en común las emociones y sensaciones que evoca ese ejemplo.
- 2) CONSTRUCCIÓN: se van acotando las ideas que forman parte del concepto y se construye con ellas una visión más amplia.
- 3) TRASLACIÓN: se llevan a otras fuentes lo aprendido con este ejemplo, viendo lo que sirve y lo que no a la hora de determinar la naturaleza del concepto.

Podríamos concluir que la adolescencia es una época ideal para el desarrollo de la educación constructivista. La mente está justo a punto para comprender conceptos complejos, pero aún no han perdido la curiosidad por descubrir cosas nuevas que caracteriza a los alumnos de cursos superiores. Aunque suene duro, 4º de la ESO es un curso en el que los repetidores ya se han ido quedando en el camino: aquellos que cursan el último curso de la ESO suelen ser alumnos trabajadores e interesados en sacarse el graduado.

Por todo ello, el aprendizaje significativo mediante conceptos es ideal para aplicarse en los institutos, pero más especialmente en un curso de 4º de la ESO.

### 3- PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

---

Una Europa sin fascismo es imposible de comprender. Aun hoy en día existen profundas heridas que la ideología abrió por toda la geografía europea. El recuerdo del fascismo ha marcado la deriva ideológica de la Unión Europea y se han tomado medidas para que no se volvieran a repetir los mismos errores que permitieron su ascenso.

¿Qué llevó a que surgieran los primeros fascismos? ¿Por qué se hicieron tan populares en tan poco tiempo? ¿Qué fundamentos ideológicos tienen? E, incluso, ¿por qué es grave que la extrema derecha esté ganando posiciones en Europa? Todas esas preguntas podrían responderse con el aprendizaje de conceptos, comprendiendo las dimensiones del fascismo y no memorizando una simple definición.

Por lo tanto, saber acotar las principales características del fascismo puede ser una labor tremendamente interesante para el estudiante: no sólo estará aprendiendo del pasado, sino que estará comprendiendo su presente inmediato. Incluso, si la profundidad alcanzada con el concepto es la adecuada, el estudiante podría ser capaz de analizar el futuro, estableciendo sus propias hipótesis basándose en la experiencia de hechos pasados.

Se han elegido seis aspectos fundamentales para definir el fascismo y diferenciarlo de otras ideologías con las que convivió. Estos seis aspectos son su nacimiento en la Primera Guerra Mundial, la violencia, el rechazo a la democracia liberal, el rechazo al comunismo, el ultranacionalismo y el culto al líder.

En el primer caso abordamos su origen: la Primera Guerra Mundial. Sin la Gran Guerra no se puede explicar el ascenso del fascismo, pues es hijo del conflicto que dividió a Europa. En el caso italiano, la Primera Guerra Mundial supuso un escenario muy concreto y duro de luchar en él, la guerra contra Austria-Hungría en las alturas de los Alpes. Numerosos soldados italianos perdieron la vida en las montañas nevadas, hoy en día siguen encontrándose cadáveres congelados con el equipamiento completo un siglo después en auténticas “capsulas del tiempo” en los glaciares. Sin embargo, su aporte en la Primera Guerra Mundial fue muy secundario, apenas se encargó de mantener ocupada a Austria-Hungría para que no enviara apoyos a sus aliados alemanes.

Por ello, en las conferencias de paz, a Italia no se le llegó a recompensar con todo lo que le habían prometido al principio de la guerra para que cambiara de bando. Estaba en el bando de los vencedores, pero no obtuvo todo lo que esperaba ganar con la victoria. Es lo que se llamó la “victoria mutilada”: Italia había luchado y sangrado como cualquier otro país vencedor, pero se le trataba como a uno de los vencidos.

Este trato se atribuyó a los políticos del momento. Mientras que los soldados habían luchado y muerto por la grandeza de Italia, los políticos habían firmado una paz deshonrosa. Muchos de los veteranos se sintieron traicionados por los políticos de la retaguardia, que no habían luchado y no habían defendido la gloria del país. De estos excombatientes desilusionados con la política se nutrió el fascismo.

Otro de los aspectos íntimamente relacionados con la Primera Guerra Mundial fue el empleo de la violencia. Conforme la guerra avanzaba, solo los más habituados a la violencia sobrevivían; de igual forma, soldados cada vez más jóvenes ocupaban los puestos de las bajas. Al final de la guerra, el ejército italiano estaba compuesto por veteranos salvajes que se habían habituado a recurrir a la fuerza para sobrevivir y por jóvenes que habían madurado apresuradamente entre la muerte de las trincheras.

La violencia era, de esta forma, una forma lícita y válida de acabar con los problemas, una forma de hacer honor al viejo dicho de que “el fin justifica los medios”. De este modo, la violencia era lícita si con ella se pretendía defender a la nación italiana de los peligros que le acechaban y de las conspiraciones extranjeras para humillarla.

Por eso el fascismo se opuso firmemente al comunismo. La ideología comunista no era más que la intromisión de la “decadencia asiática” tan característica de Rusia, por lo que no tenía cabida en la grandiosa Italia que proyectaba el fascismo. Sin embargo, no sólo del peligro del bolchevismo internacional tenía que defenderse el fascismo, el enemigo estaba dentro de casa. Eran todos esos profesionales de la política que habían traicionado a su patria. Eran aquellos demócratas que no eran patriotas de verdad. Frente a la democracia liberal y el comunismo, el fascismo se presentaba como una “tercera vía” independiente que nada tenía que ver con esos sistemas políticos ya asentados.

En la propaganda se dibujaban caricaturizados los males de los que estaba aquejada Italia, identificados en esos dos sectores ideológicos. Frente a ello, se dibujaba a un fascismo joven y virtuoso, decidido a solucionar aquello que había llevado al país a la ignominia. El fascismo era el salvador, era el camino por el que caminar sin caer en los precipicios que simbolizaban las otras ideologías de izquierdas y derechas.

Finalmente, y quizá lo más complicado porque son aspectos abstractos complejos que se derivan de las características anteriores, tenemos el ultranacionalismo y el culto al líder. El primero de ellos tiene una dimensión más domesticada y cercana al alumno, pues el nacionalismo catalán es una constante en los informativos de las diferentes cadenas de televisión.

Sin embargo, el nacionalismo fascista es una versión mucho más salvaje y violenta que el nacionalismo que estamos acostumbrados a ver. Es un nacionalismo exaltado y expansionista, que no tiene reparos en pisar a países más pequeños y menos avanzados, con una concepción de la propia patria como un ente casi mesiánico superior. Por lo tanto, estaba justificado que los países más avanzados conquistaran a los menos desarrollados en una especie de supremacía geopolítica inspirada en la ley del más fuerte aprendida en las trincheras.

De esta forma, el fascismo bebía de la inspiración de la Roma Imperial, de los tiempos en los que Italia había dominado todo el mundo conocido con sus legiones, mezclado con un importante componente de idealización romántica, claro está. Como en los tiempos de la Antigüedad Clásica, la Roma fascista estaba destinada a dominar el Mediterráneo, no solamente la península itálica.

El artífice de todo esto era Benito Mussolini, conocido como “il Duce”. Bajo su figura estaban representadas todas las necesidades y aspiraciones de Italia; él era el padre de la patria. No en vano, “duce” significa, literalmente, “líder”; pero no “un líder”, sino “el Líder”.

Mussolini era el elegido para devolver a Italia la grandeza perdida. Él sabía cómo, él había creado el fascismo para salvar a su patria, él era un héroe. O, al menos, es lo que quería mostrar la propaganda fascista, repitiendo esos mensajes hasta que calaban en el subconsciente de la población.

Por lo tanto, se podría trazar una línea transversal entre todos los conceptos, relacionándolos: desde sus inicios, hasta su cénit, pasando por el periodo de configuración de su identidad política. De esta forma, las preguntas a las que se intentará que los alumnos den respuestas, después de haber trabajado con los diferentes aspectos del concepto, son las siguientes:

- 1- ¿Comprenden de qué surgen los métodos y establecen la relación existente con las técnicas violentas que emplea el fascismo?
- 2- ¿Entienden la relación de oposición que el fascismo establece con las ideologías existentes en ese momento en Europa?
- 3- ¿Son capaces de trabajar con la justificación y los mensajes de autoridad que lanza el fascismo una vez alcanza el poder político?

## 4- PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

---

La puesta en práctica de la experiencia de aprendizaje con conceptos se planteó como seis sesiones diferentes en las que en cada una se abordaría, de manera monográfica, diferentes aspectos seleccionados del fascismo. Precisamente, la idea fundamental es que el alumno, después de haber trabajado con los seis aspectos, sea capaz de unirlos y definir él mismo lo que es el fascismo.

La experiencia de trabajo con conceptos se integró en el temario de forma orgánica, como una forma “diferente” de aproximarse a los conocimientos que pregonaba el libro de texto. De esta forma, no hubo una fragmentación y el alumno ya contaba con el bagaje cultural de la Primera Guerra Mundial (el tema anterior) y de “los felices años 20” (el apartado anterior).

Para trabajar el concepto de “fascismo” se emplearon 3 sesiones diferentes, en las que en cada una se trabajaron dos conceptos relacionados entre sí. Después de haber impartido las diferentes dimensiones del concepto de “fascismo”, se prosiguió con el temario tal y como aparece en el libro. Esto significó que después del fascismo italiano le siguió el nazismo alemán y el III Reich; más adelante los alumnos darán el tema de la Guerra Civil Española y el Franquismo, por lo que el trabajo con conceptos sobre el fascismo les servirá para categorizar, comparar y sacar sus propias conclusiones sobre los tres regímenes fascistas europeos más famosos: Italia, Alemania y España.

Las imágenes y textos con los que se trabajaron los diferentes aspectos del concepto “fascismo” están disponibles en los anexos, catalogados según el aspecto que se quiere trabajar con ellos. Algunos de ellos han sido más fáciles de trabajar mediante imágenes (como el concepto “culto al líder”), mientras que otros han sido más cómodos de tratar mediante textos (como el concepto “antiliberalismo”).

La cronología de sesiones que se seguirá con el concepto trabajado es la siguiente:

SESIÓN 1, la inspiración:
---------------------------

- EMANA DE LA 1ª GUERRA MUNDIAL
- VIOLENCIA

SESIÓN 2, los rechazos a lo establecido:
--

- RECHAZA LA DEMOCRACIA LIBERAL
- RECHAZA EL COMUNISMO

SESIÓN 3, el nuevo orden:
---------------------------

- ULTRANACIONALISMO
- CULTO AL LÍDER

## SESIÓN 1

La primera sesión buscaba conectar a los alumnos con lo que ya sabían: los horrores de la Primera Guerra Mundial y su efecto en la mentalidad de toda una generación que había madurado en la violencia y la muerte de las trincheras. Precisamente por eso se eligió esa pareja de aspectos para la toma inicial, violencia y Primera Guerra Mundial eran dos aspectos que iban muy juntos y fáciles de comprender en conjunto.

De esta forma la sesión denominada “la inspiración” se centraría en responder las preguntas “por qué” y “cómo”: origen en la Primera Guerra Mundial y violencia como instrumento. Como habían leído la novela “Sin novedad en el frente”, les fue muy fácil extrapolar las vivencias del personaje principal (de nacionalidad alemana) a las vividas por cualquier soldado italiano y comprender lo que significó la Primera Guerra Mundial para muchas de esas personas que, viviendo en una sociedad mucho menos globalizada, probablemente no habían salido de sus pueblos natales.

La primera actividad se centró en el análisis y comentario del primer texto, escrito por el Conde de Sforza, que analiza magistralmente pero con brevedad el inicio de la dictadura fascista italiana. Ese mismo texto será utilizado cuando se trate la violencia o el ultranacionalismo, pues Sforza hace alusión a ellos como características fundamentales del fascismo.

Para comprender el texto hay que tener en cuenta la trayectoria del propio Sforza: hijo de una familia de nobles italianos, creció en un entorno multicultural y residió en numerosos países, lo que potenció su mentalidad abierta. Su carrera como político y diplomático fomentó que buscara siempre una solución pacífica y dialogada a

los conflictos. Tras la llegada de Mussolini al poder, dirigió la oposición antifascista en el Senado. Finalmente fue obligado a exiliarse en 1926 y sólo volvió a Italia tras la Segunda Guerra Mundial, para ayudar a su país en la posguerra.

Por lo tanto, estamos ante un texto escrito desde el exilio, que hace un repaso inmisericorde de la mentalidad fascista italiana. Menciona que es un movimiento político que surge de la Gran Guerra, con el desencanto por las “viejas instituciones parlamentarias”, pero también nombra que esas dictaduras se alimentan de los sentimientos de guerra y del “nacionalismo furioso”.

Seguidamente se trabajó con la primera imagen, que es una fotografía que presenta a Mussolini en el centro de la composición, rodeado de camisas negras veteranos. Destacan las numerosas medallas que llevan en el pecho, fruto de una carrera militar especialmente intensa. Uno de los soldados de la parte derecha porta una porra en la mano y lleva un casco de acero en la cabeza, reforzando la idea del combatiente de trinchera veterano. Muchos de los soldados que aparecen sin medallas en el pecho están realizando el saludo fascista, con el brazo en alto, en señal de marcialidad militar.

La siguiente imagen que se trabajó es la que muestra a un grupo de camisas negras montados en un autobús, decididos a participar en la Marcha sobre Roma (1922). La mayoría son jóvenes, todos van uniformados de negro. En este caso no hay medallas en los pechos de los soldados, pero las caras son de decisión y veteranía. La actitud, aunque no es tan marcial como la de los camisas negras de la imagen anterior, es de prepotencia y arrogancia. En lo alto del autobús hay dos sujetos que portan sendos rifles y abrigos de corte indudablemente militar, pero la gran mayoría lleva simples porras de madera. Sentado encima del autobús hay también un soldado que porta un bastón, probablemente tullido de la Gran Guerra.

Antes de proceder al análisis de las tres fuentes, a los alumnos se les pidió un *reaction paper* de lo que veían en las imágenes y los sentimientos que les despertaban. La mayoría señalaba los uniformes negros como un elemento común, las medallas de la primera imagen y los fusiles de la segunda. Un alumno incluso llegó a comparar las dos imágenes, llegando a la conclusión acertada que la primera era mucho más gloriosa que



la segunda, que daba “una sensación de destartado”. Al alumno en cuestión no le faltaba razón: mientras que la primera es una foto muy cuidada, con fines propagandísticos y políticos; la segunda es una foto espontánea y personal, probablemente el recuerdo de alguno de los soldados retratados.

El siguiente concepto tratado en esa primera fue el de “violencia”. Para ello se les presentaron dos textos del mismo año, uno de Mussolini y otro de Matteoti. Estos dos personajes históricos representaban respectivamente las ideas de fascismo y oposición democrática.

El texto que se trabajó primero es un discurso de Mussolini. El contexto temporal es la situación inmediatamente anterior a la toma del poder político por parte de Mussolini en 1922, pues el documento está fechado en 1921. Pertenece a ese momento en el que el fascismo está ganando fama como un elemento represor de los revolucionarios mediante la violencia. Mussolini se jacta de la violencia que utilizan sus militantes, llegando a decir, literalmente, que “seguiremos golpeando los cráneos de nuestros enemigos”.

Como contraste, tenemos el texto de Matteoti. Frente al tono arrogante del texto de Mussolini, Matteoti utiliza uno mucho más pacífico y acusatorio: está denunciando los abusos y la violencia empleada por los fascistas para reprimir a los principales líderes izquierdistas. Precisamente, se describe minuciosamente el *modus operandi* de las milicias fascistas, de los asesinatos y las torturas.

Tras los dos textos, llega el turno a la imagen, en la que se muestra la quema de una sede sindical en el norte de Italia por parte de los camisas negras fascistas. En la fotografía, un grupo de gente bien vestida contempla los restos de papeles y mobiliario que han sido sacados del edificio y arden en la calle. En primer plano, un fascista (reconocible por su uniforme negro) está protegido por un casco de acero, se lleva la mano derecha a la pistolera mientras agita unos papeles en la mano izquierda.

Al igual que con el primer concepto, se les pidió a los alumnos que redactaran un *reaction paper* de lo que les suscitaban las imágenes. El principal interés lo despertaron los textos, entre los que establecieron interesantes comparaciones tanto de forma como de contenido. En general, aunque con diferentes palabras, las conclusiones eran que,

mientras que el de Mussolini es un discurso “de ataque”, que presume, el discurso de Matteoti es mucho más defensivo y racional.

Finalmente, se les pidió un *one-minute paper* en el que definieran rápidamente, en un puñado de líneas simplemente, los aspectos esenciales que se habían tratado en clase, para comprobar el grado de profundidad que habían alcanzado los alumnos.

## SESIÓN 2

En la segunda sesión, lo que se buscó fue configurar lo que el propio fascismo denominaba “la tercera vía”. Ni liberalismo, ni comunismo, sino una tercera forma de gobernar un país que nada tenía que ver con los principios democráticos liberales ni con la llegada al poder del marxismo.

La primera característica (el rechazo a la democracia liberal) se trabajó íntegramente con textos, ya que es un concepto muy difícil de encontrar plasmado a un nivel que los alumnos lleguen a comprender fácilmente. Por el contrario, gracias a la cartelería propagandística, el anticomunismo era muy fácilmente identificable, pues siempre se asociaba con la “barbarie roja” y aparecía representado mediante personajes monstruosos que recuerdan a ogros. Por esa razón, el concepto “antiliberalismo” se trabajó con textos y el concepto “anticomunismo” se trabajó con imágenes.

El primer texto referido al rechazo de la democracia liberal por el fascismo es ciertamente largo, si lo comparamos con el resto de fragmentos, pero lleno de ideología. En él, con la ya tradicional retórica arrogante, Mussolini nos habla de que las libertades han dejado de ser una meta para la sociedad y que la gente persigue otros fines. Al mismo tiempo que dice esto, anuncia que la violencia es algo legítimo si se quiere crear un estado fuerte y estable. Por lo tanto, lo que quiere insinuar Mussolini es que el tiempo de la democracia, basada en las libertades, ha pasado: lo que los italianos quieren ahora es un estado fuerte que los guíe, aunque sea empleando la violencia como método de cohesión.

En el segundo texto, también de Mussolini critica duramente al sistema democrático. Pertenece a 1932, una época en la que el fascismo ha desmantelado los

mecanismos democráticos italianos y los ha sustituido por su contrapartida fascista; una época en la que Mussolini ya no tiene que andarse con sutilezas para no alertar a la comunidad internacional con su deriva reaccionaria.

La conclusión que se puede sacar de este segundo fragmento es la de que el fascismo cree que la voluntad popular se puede deformar. La democracia no es sinónimo de participación, y ni mucho menos que de progreso. Frente a ello, el fascismo propone un sistema político en el que todo el Pueblo está articulado dentro de las herramientas estatales (sindicatos, partidos políticos, asociaciones civiles...). Son esas herramientas las que le dan voz y voto dentro del Estado. Cualquiera que no esté incluido dentro de ella, está al margen del Estado y, por lo tanto, no merece privilegios políticos.

Finalmente, el tercer fragmento habla de los mecanismos de representación que tiene el liberalismo político. En concreto, en los fallos de dichos mecanismos, según la doctrina fascista. En apenas un par de frases, Mussolini pone de manifiesto que la Cámara de Diputados es contraria a la mentalidad fascista y, aunque ha sido un mecanismo político heredado del anterior sistema será disuelta y clausurada porque simboliza todo aquello que rechazan.

Al igual que con la primera sesión, se les pidió a los alumnos que redactaran un *reaction paper* de lo que les suscitaban los textos. El hecho de que fueran textos les hizo escribir mucho menos, comparativamente con la sesión anterior. Un par de ellos llegaron a la conclusión de que la violencia ya analizada en la sesión anterior servía para “chantajear” a sus adversarios políticos y crear un estado fuerte como alternativa al “estado débil” de los demócratas. Sin embargo, la mayoría de ellos se limitaban a parafrasear fragmentos de los textos analizados.

Acabado con el ciclo de textos sobre la democracia liberal, le llegó el turno al anticomunismo característico de los gobiernos reaccionarios fascistas. En el anterior apartado, el fragmento segundo ya introducía este aspecto: la lucha de clases que pregona el comunismo es, para el fascismo, de una simpleza insultante. Todo el mundo, independientemente de su condición social, debería unirse bajo el sentimiento de unidad nacional.

En la primera imagen referida al anticomunismo, nos encontramos con un peirodico francés, *Le Petit Journal illustré*, que se hace eco de los desórdenes civiles en Florencia y abre su portada con un impactante dibujo. El pie de foto se podría traducir libremente como “La lucha entre los partidos ha alcanzado características de extrema gravedad. En Florencia, carabineros y alborotadores luchan combates implacables, iluminados por los incendios”. La fecha es marzo de 1921.

Por lo tanto, nos encontramos ante un dibujo, realizado por una publicación extranjera, que nos muestra la agitación política que sufre Italia después de la Gran Guerra. Esa agitación que lleva a numerosos grupos de izquierdas a intentonas revolucionarias que acaban ahogadas en sangre. Esa misma agitación que reprimen con enorme violencia los grupos paramilitares fascistas y que les llevará a tener muy buena prensa entre los círculos de propietarios y capitalistas como freno de huelgas e intentos revolucionarios.

La segunda imagen no es más halagüeña. Un par de bravos e idealizados camisas negras se enfrentan a un gigantón con pinta de salvaje estúpido, que representa el comunismo. El cartel propagandístico está fechado en 1937, cuando las relaciones entre la Alemania nazi y la Italia fascista son tremendamente amistosas. El pie de foto es muy esclarecedor “Un solo peligro amenaza nuestra cultura, nuestra integridad y nuestra civilización; y ese peligro es el bolchevismo”, sacado de la entrevista al *Völkischer Beobachter*, el principal periódico del partido nazi alemán.

Efectivamente, el paisaje en el que se mueven las tres figuras de la composición no podría ser más desalentador: a lo lejos se ven las ruinas humeantes de una ciudad, el primer plano lo ocupan los escombros y el cielo es de un color rojo apocalíptico. El gigantón, con una expresión de estupidez supina, sujeta en la mano izquierda una hoz y un martillo, mientras que con la derecha blande una antorcha humeante y negra. Por el contrario, los camisas negras tienen una actitud heroica, de total entrega a la lucha contra el bolchevismo: uno de ellos se defiende con una lanza, mientras que el segundo está dispuesto a usar su bayoneta.

Con el anticomunismo también se les pidió que realizaran un *reaction paper* de lo que les suscitaban las imágenes. A los alumnos les llamó la atención el realismo de la

primera imagen, en la que se muestra luchando a revolucionarios y militares. Uno de los alumnos confundió a los bersaglieri italianos con guardias civiles debido a sus sombreros característicos. La mayoría coincidía en la dureza de esas huelgas, que nada tenían que ver con las huelgas pacíficas de ahora. El cartel propagandístico no llamó excesivamente la atención, más allá de la fealdad del comunista y su físico parecido al de un ogro.

Posteriormente se les pidió un *one-minute paper* en el que definieran rápidamente, en un puñado de líneas simplemente, los aspectos esenciales que se habían tratado en clase, para comprobar el grado de profundidad que habían alcanzado los alumnos.

## SESIÓN 3

Finalmente se llegó a la tercera sesión relativa al concepto de “fascismo”. En esta última sesión se trabajaron los aspectos de “ultranacionalismo” y “culto al líder”. Ambos conceptos están muy relacionados y tras hablar del ultranacionalismo, se llegó a lo relativo al culto al líder. Las conclusiones eran que la nación lo era todo, el salvar la nación justificaba los medios... ¿Y quién era la encarnación de esa nación? Mussolini, el Duce.

El único fragmento de texto sobre ultranacionalismo está sacado de una fuente secundaria, al contrario que los textos analizados hasta ahora, que pertenecían a fuentes primarias. El texto está sacado de la obra *La Era del Imperio*, del prestigioso historiador británico Eric Hobsbawm, y en el fragmento pone de manifiesto el arraigo que tuvo el nacionalismo exaltado en toda una generación, incluidos socialistas e intelectuales. El considerarse un pueblo superior que ha sido humillado por taimados extranjeros era la respuesta orgullosa a un país que atravesaba una profunda crisis política; era la forma de buscar culpables fuera a los errores que había cometido el país entero.

La primera imagen analizada tiene mucho que ver con el anticomunismo que se trató en la sesión anterior. En la primera viñeta del dibujo aparece una persona ahogándose en las aguas del bolchevismo, mientras que en la segunda viñeta aparece un camisa negra poniendo a salvo al ahogado. El texto que acompaña al dibujo deja bien claro lo que está pasando: ¿Quién ha salvado a Italia [del bochevismo]? ¡El fascismo!

De esta forma, el fascismo se presenta como el salvador de Italia entera, que corría peligro de ahogarse en las aguas del comunismo. El fascismo es un héroe, es el salvador de la nación, es el único con potestad para evitar la tragedia que supondría el triunfo de una revolución bolchevique. En definitiva, el fascismo es la única ideología que recoge lo que quiere todo buen ciudadano italiano: salvar a su patria.

Seguidamente se trabajó con la primera imagen, que representa a un victorioso soldado italiano en uniforme tropical, ya que el cartel propagandístico hace referencia a la Segunda guerra ítalo-etíope (1935-1936). La Primera guerra ítalo-etíope, en el siglo XIX, no había ido muy bien para Italia, que la había perdido. Sin embargo, en la guerra de 1935 se hizo manifiesta la superioridad del ejército fascista frente al etíope y los italianos se anexionaron toda Etiopía. Esa es la razón de la única palabra que tiene el texto: “ritorneremo!” (¡volveremos!).

La imagen tiene una importante carga patriótica nacionalista. De entrada, la enorme bandera italiana, destrozada pero invicta, ondea en el fondo; pero el escudo queda donde estaría situado el corazón del soldado que representa el espíritu de sacrificio y heroísmo de cualquier soldado anónimo. Ese soldado, incorpóreo y enorme, es el que guarda al soldado de carne y hueso que se levanta valeroso entre los cadáveres de sus enemigos. Los soldados muertos que están tendidos en el suelo llevan el típico casco de ala inglés, cosa que queda de manifiesto con la bandera arriada que está en el suelo: la Unión Jack británica. De esta forma, el “volveremos” no sólo sirve para devolver la gloria imperial de Italia, sino para volver a aplastar a los enemigos que surjan. En una época en la que la Segunda Guerra Mundial es un hecho cercano, la amenaza más importante en Europa la representaban los ingleses, así que la propaganda es clara en ese aspecto: si hay guerra, volveremos a triunfar como triunfamos en Etiopía.

Para finalizar con el ultranacionalismo, llegamos a una muestra de propaganda de los últimos meses de vida del fascismo italiano: la República Social Italiana. Tras la liberación de la mayoría del territorio italiano por parte de los Aliados, Hitler se aseguró que Mussolini tuviera un reducto en norte de Italia en el que llevar a cabo el sueño de un estado plenamente fascista.

En el cartel propagandístico se presenta una resistencia gloriosa, en la que predominan los colores de la bandera italiana y una figura central. El texto superior podría traducirse como “hermanos italianos, Italia se despierta”, mientras que el texto inferior dice “el espíritu de Godofredo Mameli defenderá la República Social”. De esta forma, la figura central queda identificada como Godofredo Mameli, uno de los compañeros de Garibaldi, patriota italiano y colaborador intelectual de la unificación italiana.

De esta forma, uno de los mártires de la unificación de Italia, la patria gloriosa a la que se alude en los discursos, quedaba defendiendo la fascista República Social Italiana. Es una forma tremendamente partidista de reinterpretar un pasado histórico y deformarlo a los intereses del presente, pero nacionalistamente eficaz.

Tras esto, se les pidió un *reaction paper* que plasmara todo aquello que les despertara las fuentes analizadas. Los alumnos se habían conformado con aspectos muy básicos sobre el nacionalismo, probablemente fruto de su propio sustrato intelectual. No llegaron a comprender que el ultranacionalismo no solamente es un patriotismo exagerado (aspecto en lo que coincidían la mayoría de los alumnos) sino que es una visión mesiánica de un país, superior a los demás países y, por lo tanto, destinada a subyugar a esos países inferiores.

Llegados a este punto, pasamos al último de los aspectos a tratar: el culto al líder. Este aspecto es uno de los más llamativos de los regímenes totalitarios; la invasión de imágenes de la figura del dirigente político en todos los aspectos de la vida pública. El bombardeo constante de propaganda hasta convertirlo en un icono reconocible por todo el mundo a simple vista.

En el primer fragmento de texto nos encontramos con “El catecismo fascista”. El mero título ya nos da la idea de por dónde va el significado: el Duce es equiparado a la categoría de Dios, y el texto se asemeja al catecismo católico; no en vano la estructura del texto está diseñada para ser preguntada y respondida, como si de una lección memorística sobre política fascista se tratase.

Seguidamente se pasa al corpus de imágenes. En la primera de ellas se muestra a un nutrido grupo de niños, uniformados y armados con rifles de juguete, en formación

militar delante de unos bersaglieri. El grupo situado más al fondo, compuesto por niñas, está formando una enorme M, inicial de Mussolini, en señal de respeto al Duce. El personalismo de la Italia fascista llegaba hasta el colegio, donde se comenzaba a inculcar la ideología desde pequeños.

Si por un casual con el adoctrinamiento en los centros escolares no fuera suficiente, también existía un adoctrinamiento propagandístico en la calle. En la segunda imagen se muestra una enorme mole de escayola que representa la cara de Mussolini, rodeada de “si” por los cuatro costados. Una vez más, el mensaje es claro: *Mussolini, sí*. Una puesta en escena tan grandiosa era difícil de pasar por alto, ya que ocupaba toda la fachada del edificio. Era a la vez una muestra de poder y un mensaje propagandístico. Una forma de impresionar y de someter a la ciudadanía.

La cara de Mussolini se convirtió inmediatamente en un símbolo para el fascismo italiano. Se trazaron los rasgos más evidentes para que fuera rápidamente reconocible con unos simples trazos. Su expresión seria y decidida, junto con su prominente mentón, se convirtieron en iconos que se repetían por toda Italia, como queda patente en la segunda imagen.

En ella, un Mussolini mimetizado con la ciudad de Roma mira resuelto al futuro, pero dentro de su cabeza están los restos de la Roma Imperial: el coliseo, el foro, la Vía Claudia y los restos de la Domus Aurea. El simbolismo de la imagen es total: Mussolini mira hacia un futuro incierto con seguridad y aplomo, pero tiene en mente los grandes logros de la época dorada del Imperio Romano, no se olvida de ese pasado glorioso.

La última imagen pertenece al libro del que se ha sacado el primer texto, *Il primo libro del fascista*. Frente a la imagen anterior, mucho más alegórica, esta es más mundana: Mussolini aparece en un tono oscuro con un fondo rojo, con semblante serio y decidido, tocado con un casco de combate. Mientras que la otra imagen intenta potenciar el “Mussolini constructor”, esta intenta fomentar su faceta belicosa. La conclusión que se puede sacar es que Mussolini puede ser destructivo y constructivo, es el Duce, cualquier cosa que haga estará hecha por el bien de la nación, pues él es la personificación de esa nación.



Una vez terminada lo referido al culto al líder, se volvió a pedir un *reaction paper* que recogiera las opiniones e inquietudes de los estudiantes acerca de esta última sesión. La gran mayoría se centraron en la parte las imágenes y obviaron la parte del texto porque “las ideas del texto ya habían salido a lo largo de las clases”. Podría interpretarse como una derrota, pero posiblemente se debiera a que, aun casi 100 años después, la fuerza de las imágenes de propaganda sea mayor que la del texto y las ideas abstractas.

Finalmente, se les pidió un *one-minute paper* en el que definieran rápidamente, en un puñado de líneas simplemente, los aspectos esenciales que se habían tratado en clase, para comprobar el grado de profundidad que habían alcanzado los alumnos. Se observó que este último par de conceptos no llegaron a quedar muy claros entre los alumnos. Quizá por ser demasiado abstractos o ambiciosos, los alumnos se quedaron con las características más anecdóticas y no alcanzaron las reflexiones más profundas.

De esta forma, quedaba terminada la experiencia de aprendizaje por conceptos. Las sesiones y actividades que tomaron parte se podrían resumir en:

SESIÓN 1, la inspiración:
---------------------------

- Análisis de los textos y fotografías sobre el origen del fascismo en la Primera Guerra Mundial (en grupos)
- Elaboración de un reaction-paper (individual)
- Análisis de los textos y fotografías sobre la violencia (en grupos)
- Elaboración de un reaction-paper (individual)
- Elaboración de un *one-minute* paper (individual)

SESIÓN 2, los rechazos a lo establecido:
--

- Análisis de los textos sobre el rechazo a la democracia liberal (en grupos)
- Elaboración de un reaction-paper (individual)
- Análisis de las fotografías el rechazo al comunismo (en grupos)
- Elaboración de un reaction-paper (individual)
- Elaboración de un *one-minute* paper (individual)

SESIÓN 3, el nuevo orden:
---------------------------

- Análisis de los textos y fotografías sobre el ultranacionalismo (en grupos)
- Elaboración de un reaction-paper (individual)

- Análisis de los textos y fotografías sobre el culto al líder (en grupos)
- Elaboración de un reaction-paper (individual)
- Elaboración de un *one-minute* paper (individual)

De esta forma, se conseguía un buen número de actividades con las que valorar la participación en clase y la marcha de la experiencia. Una vez acabado el trabajo de conceptos, se volvería al ritmo normal de las clases y se continuaría orgánicamente con el temario establecido. Sin embargo, en el examen se preguntaría “¿Qué es el fascismo?” para comprender el alcance del aprendizaje por conceptos a largo plazo.

De esta forma, en el estudio tendríamos dos clases de resultados: aquellos trabajados inmediatamente en el aula, con las conclusiones frescas y recientes, y los resultados que realmente han interiorizado los alumnos y han formado para su formación intelectual. No parecería adecuado primar uno de ellos sobre el otro, ya que son totalmente diferentes, pero servirán para comparar dos tipos de resultados muy diferentes, aportando riqueza a las conclusiones.

## 5- RESULTADOS

---

La labor docente durante el prácticum II se vio dificultada por el fin de la Segunda Evaluación, que trajo una semana y media de inactividad. Esa semana, sumada a las vacaciones de Semana Santa, significaron la pérdida de mucho tiempo y una enorme fractura en el temario.

El fin de la Segunda Evaluación marcó mi entrada y, a pesar del derroche de tiempo que supuso no poder dar clase esos días, me proporcionó información terriblemente buena de los alumnos a los que iba a dar clase. Mis observaciones en el aula me permitieron ver los círculos de amistad, quienes hablaban mucho y quienes trabajaban duro, cualidades que, bien enfocadas, serían esenciales para la labor de investigación con conceptos.

Las sesiones de evaluación también me pusieron sobre aviso de los alumnos más flojos, de aquellos que, definitivamente, han abandonado la asignatura y de aquellos que sólo necesitan un empujón por parte del profesor. Por ello, aunque lo considero un “contra”, creo que no fue un tiempo desperdiciado del todo. Sin embargo, el temario que tenía que impartir no era solamente el concepto con el que había elegido trabajar, comprendía muchas más cosas, y los márgenes temporales se hicieron escasos.

Por este motivo, aunque habría sido indudablemente interesante establecer relaciones del fascismo con el nazismo y realizar algo de historia comparada en distintos países europeos, ha sido imposible por motivos de tiempo. Indudablemente, si se hubiera dispuesto de más tiempo, los alumnos podrían haber establecido similitudes y diferencias entre fascismos (estableciendo dichas comparaciones con el nazismo y el nacional-catolicismo, por ejemplo) y sacando fértiles conclusiones sobre la evolución de la ideología fascista.

La parte positiva es que los alumnos acababan de terminar el temario de la Primera Guerra Mundial, lo que facilitó que conectaran con éxito esas dos partes íntimamente ligadas pero artificialmente separadas en los libros de texto. Además, la labor del docente que les imparte clase normalmente está muy enfocada a las

actividades y a las dinámicas de grupo. Aunque no estén acostumbrados a trabajar con conceptos, es algo positivo a tener en cuenta.

Uno de los aspectos que no se si valorar positiva o negativamente ha sido el de los grupos de trabajo. A diferencia de algunos de mis compañeros, sólo se ha podido poner en práctica la dinámica de aprendizaje mediante conceptos en una única aula de 19 alumnos. A pesar de ello, la participación del alumnado ha sido muy grande, y sólo uno de los estudiantes mostró pasividad total a la labor docente.

La gran mayoría de alumnos se tomó en serio la actividad, aunque no tuvieran éxito en alcanzar categorías elevadas de profundidad en los conceptos. La respuesta por parte de dichos alumnos fue bastante positiva y la aproximación a los conceptos, en lugar del libro de texto, fue recibida como algo fresco y diferente.

	Violencia	Anticomunismo	Emana de la 1ª Guerra Mundial	Rechaza la democracia liberal	Culto al líder	Ultranacionalismo
Alumno 1						
Alumno 2						
Alumno 3						
Alumno 4						
Alumno 5						
Alumno 6						
Alumno 7						
Alumno 8						
Alumno 9						
Alumno 10						
Alumno 11						
Alumno 12						
Alumno 13						
Alumno 14						
Alumno 15						
Alumno 16						
Alumno 17						
Alumno 18						
Alumno 19						

FIG. 1

Solamente algunos de los alumnos llegaron al grado de abstracción y complejidad necesario, como puede verse en la tabla superior (FIG. 1). El color verde significa que han logrado alcanzar un grado de profundidad óptimo, mientras que el

color rojo indica paráfrasis, errores graves o conocimiento muy superficial de los diferentes aspectos del concepto.

Los valores de la tabla se han agrupado de mayor éxito a menor éxito, para que se pueda ver qué dimensiones del concepto les han resultado más áridas de comprender. De esta forma podemos ver que mientras la violencia es algo que todos llegan a alcanzar (excepto el alumno pasivo que no se molestaba en esforzarse). De igual forma, se ha preferido ordenar a los estudiantes por su grado de éxito, dando el número 1 al alumno que ha llegado a un nivel de profundidad mayor y siguiendo repartiendo los números siguiendo ese orden. El alumno 19 es, como es comprensible en este sistema, aquel alumno que no se ha esforzado en absoluto con la asignatura.

A pesar de ser un grupo reducido, el nivel del alumnado era muy bueno. Dos de ellos podría considerarse que habían comprendido los aspectos explicados en clase. La gran mayoría de estudiantes ha comprendido más de la mitad de los conceptos con éxito, lo cual es un buen logro para ser la primera vez que trabajan con esta dinámica.

Sin embargo, y puestos a ser realistas, el esfuerzo de los alumnos por participar en las actividades era puramente material y sus intereses iban enfocados a la calificación final. Cada vez que intervenían con un buen análisis o con una reflexión acertada, pronunciaban medio en broma la frase pavloviana de “profe, un punto positivo ¿no?”. El interés y el compromiso real estuvieron muy por debajo del que podría esperarse leyendo los resultados.

El esfuerzo real del estudiante, empujado por la curiosidad y la sed de conocimientos, fue la motivación de apenas un puñado de ellos. Ese puñado de estudiantes interesados coincide, además, con los que mejores calificaciones han obtenido, que en añadidura suelen ser el grupo de alumnos que quieren pasar a cursar los estudios de bachillerato.

Por lo tanto, la muestra de alumnos es de 19. De esos 19, hay un alumno que no muestra el más mínimo interés y dos que muestran muy buen grado de comprensión. Dado que todos los alumnos se han mostrado colaborativos y participativos, no se ha excluido a ninguno de ellos del muestreo, todos (incluido el pasivo) han sido tenidos en cuenta. Las respuestas incoherentes, excesivamente breves o demasiado alejadas de las

explicaciones de clase, simplemente han sido englobadas en la categoría “-1”, categoría que se podría traducir como “contenido deficiente”.

Debido al escaso número de alumnos participantes, no he decidido restringir demasiado la muestra. Si lo hubiera hecho, los resultados habrían sido incluso menores. Aun así, y debido al interés mostrado, tampoco habría diferido mucho el número de sujetos.

Si volvemos a la tabla (FIG. 1), podemos ver que los aspectos que más difíciles han resultado a los alumnos han sido el de “culto al líder” (13 resultados negativos) y “ultranacionalismo” (17 resultados negativos). Para analizar los resultados de las metodologías explicadas en el apartado anterior, se ha utilizado una categorización general que agrupa las respuestas en una serie de similar calidad.

## VIOLENCIA

Categoría -1: no aparece reflejado de ninguna forma.

Categoría 1: aparece en la definición de fascismo la violencia como elemento definitorio (“el fascismo utiliza métodos de violencia para mantener control de la población”).

Categoría 2: no sólo aparece la violencia como elemento definitorio, sino como herramienta legitimada de cohesión social (“la violencia es sacralizada y utilizada por los grupos paramilitares”).

Categoría 3: además de ser un elemento definitorio y de cohesión social, la violencia aparece ligada como un método válido de acceder al poder político (“gracias a la Marcha sobre Roma, Mussolini consigue, gracias a los grupos paramilitares de camisas negras, que el rey Víctor Manuel III le entregue el poder”).

Grado de profundización de los alumnos:

	Categoría -1	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
Alumno 1				
Alumno 2				
Alumno 3				
Alumno 4				
Alumno 5				
Alumno 6				
Alumno 7				
Alumno 8				
Alumno 9				
Alumno 10				
Alumno 11				
Alumno 12				
Alumno 13				
Alumno 14				
Alumno 15				
Alumno 16				
Alumno 17				
Alumno 18				
Alumno 19				

FIG. 2

## ANTICOMUNISMO

Categoría -1: no aparece reflejado de ninguna forma.

Categoría 1: aparece la dicotomía entre fascismo-comunismo (“el fascismo se enfrenta al comunismo”)

Categoría 2: aparece la dicotomía de fascismo-comunismo, relacionada con aspectos de expansionismo, como el lebensraum (“el fascismo se enfrentó a la ideología comunista y se disputaron los territorios de Europa del este, que Alemania consideraba esenciales en su teoría del “espacio vital””).

Categoría 3: aparece la dicotomía de fascismo-comunismo, relacionada con aspectos más abstractos y complejos (como los ideológicos): la definición del fascismo por exclusión respecto al socialismo (“el fascismo se presentaba a sí mismo como el único sector que podía frenar la amenaza de revolución comunista”).

Grado de profundización de los alumnos:

	Categoría -1	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
Alumno 1				
Alumno 2				
Alumno 3				
Alumno 4				
Alumno 5				
Alumno 6				
Alumno 7				
Alumno 8				
Alumno 9				
Alumno 10				
Alumno 11				
Alumno 12				
Alumno 13				
Alumno 14				
Alumno 15				
Alumno 16				
Alumno 17				
Alumno 18				
Alumno 19				

FIG. 3



## EMANA DE LA 1ª GUERRA MUNDIAL

Categoría -1: no aparece reflejado de ninguna forma.

Categoría 1: aparece la Primera Guerra Mundial como causante de la aparición del primer fascismo (“los primeros movimientos paramilitares (“el fascio de combate de Mussolini) está formado por veteranos de la Primera Guerra Mundial”).

Categoría 2: aparece la Primera Guerra Mundial y su impacto en la psique de toda una generación que ha madurado en la violencia y el horror de la trinchera, con su difícil reinserción en la sociedad después del conflicto (“a todos esos soldados que solamente conocían la violencia de la guerra les costó volver a la vida civil. En muchos de los casos se sintieron menospreciados por los políticos y se asociaron para defender sus propios intereses políticos”).

Grado de profundización de los alumnos:

	Categoría -1	Categoría 1	Categoría 2
Alumno 1			
Alumno 2			
Alumno 3			
Alumno 4			
Alumno 5			
Alumno 6			
Alumno 7			
Alumno 8			
Alumno 9			
Alumno 10			
Alumno 11			
Alumno 12			
Alumno 13			
Alumno 14			
Alumno 15			
Alumno 16			
Alumno 17			
Alumno 18			
Alumno 19			

FIG. 4

## RECHAZA LA DEMOCRACIA LIBERAL

Categoría -2: no aparece reflejado de ninguna forma.

Categoría -1: aparece el enfrentamiento fascismo-democracia, pero no diferencia entre democracia liberal y democracia orgánica fascista (“el fascismo buscaba sustituir la democracia que habían tenido siempre por una democracia fascista”).

Categoría 1: aparece el enfrentamiento entre democracia liberal y comprende que el fascismo aspira a construir una idea de democracia restrictiva de partido único (“el fascismo quería dismantelar la antigua democracia liberal con pluralidad de partidos y sustituirla por su propia interpretación de la democracia, con un único partido tolerado”).

Categoría 2: aparece el enfrentamiento entre democracia liberal y democracia orgánica fascista, y lo relaciona con conceptos como la “victoria mutilada” y la “traición de los políticos” (“el fascismo creía que mientras se luchaba por la gloria de la nación en las trincheras, los políticos traicionaron a su Pueblo firmando tratados de paz con el enemigo”).

Grado de profundización de los alumnos:

	Categoría -2	Categoría -1	Categoría 1	Categoría 2
Alumno 1				
Alumno 2				
Alumno 3				
Alumno 4				
Alumno 5				
Alumno 6				
Alumno 7				
Alumno 8				
Alumno 9				
Alumno 10				
Alumno 11				
Alumno 12				
Alumno 13				
Alumno 14				
Alumno 15				
Alumno 16				
Alumno 17				
Alumno 18				
Alumno 19				

FIG. 5

## CULTO AL LÍDER

Categoría -2: no aparece reflejado de ninguna forma.

Categoría -1: comprenden que hay una figura que resalta sobre las demás, pero no los fundamentos que la sostienen (“el Duce era la cabeza visible de la Italia fascista”).

Categoría 1: comprenden que hay una figura de autoridad sostenida por la demagogia, el miedo y otros mecanismos de deformación de la voluntad popular (“Mussolini logró hacerse con el poder gracias a un enorme aparato de propaganda con el que manipular a los ciudadanos italianos”).

Categoría 2: comprenden que hay una figura de autoridad, los fundamentos que la sostienen y el significado de sumisión a su potestad (“los discursos, la propaganda y los mecanismos estatales lanzaban el mensaje de que el Duce era la propia personificación de la nación y, por tanto, sólo quería lo mejor para su Pueblo”).

Grado de profundización de los alumnos:

	Categoría -2	Categoría -1	Categoría 1	Categoría 2
Alumno 1				
Alumno 2				
Alumno 3				
Alumno 4				
Alumno 5				
Alumno 6				
Alumno 7				
Alumno 8				
Alumno 9				
Alumno 10				
Alumno 11				
Alumno 12				
Alumno 13				
Alumno 14				
Alumno 15				
Alumno 16				
Alumno 17				
Alumno 18				
Alumno 19				

FIG. 6

## ULTRANACIONALISMO

Categoría -2: no aparece reflejado de ninguna forma.

Categoría -1: en la definición aparece mencionado el nacionalismo, pero sin distinguir entre “nacionalismo” y “ultranacionalismo” (“una de las características más destacadas del fascismo era su importante nacionalismo”)

Categoría 1: aparece que el fascismo intenta ir más allá que el nacionalismo: el bien de la nación está por encima de las libertades y del bien individual (“la supervivencia de la nación era más importante que la supervivencia del individualismo. La nación estaba por encima de todo”).

Categoría 2: comprende que el ultranacionalismo adquiere tintes racistas y xenófobos, de superioridad racial y moral, lo que justifica las invasiones de naciones más débiles según la “ley del más fuerte”.

Grado de profundización de los alumnos:

	Categoría -2	Categoría -1	Categoría 1	Categoría 2
Alumno 1				
Alumno 2				
Alumno 3				
Alumno 4				
Alumno 5				
Alumno 6				
Alumno 7				
Alumno 8				
Alumno 9				
Alumno 10				
Alumno 11				
Alumno 12				
Alumno 13				
Alumno 14				
Alumno 15				
Alumno 16				
Alumno 17				
Alumno 18				
Alumno 19				

FIG.7

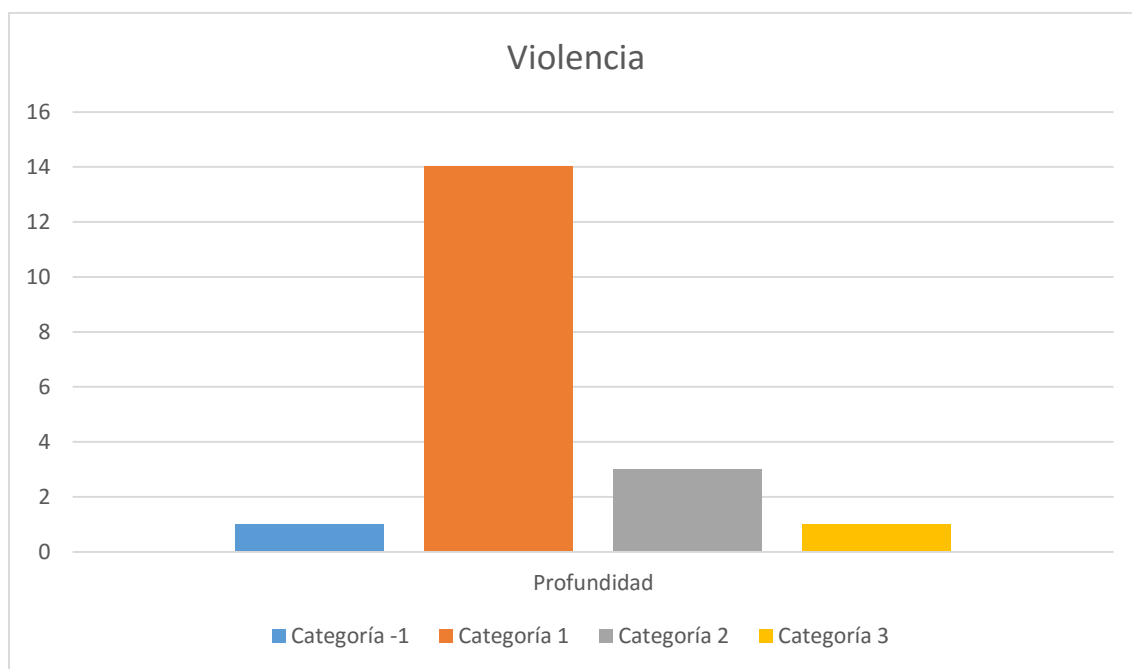


FIG. 8

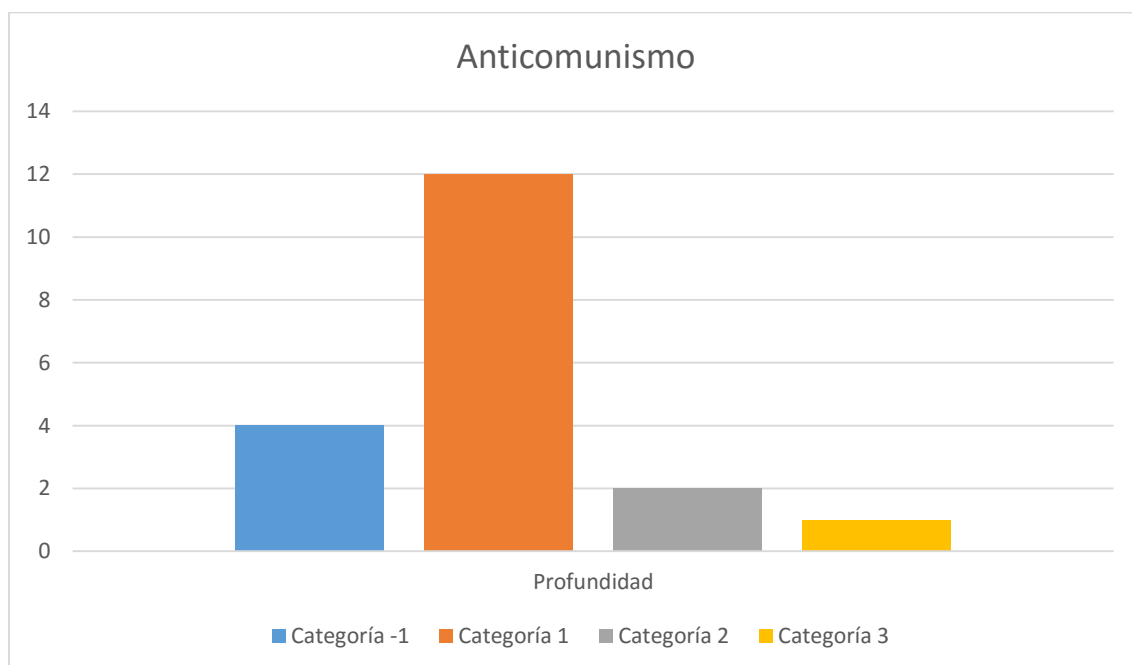


FIG. 9

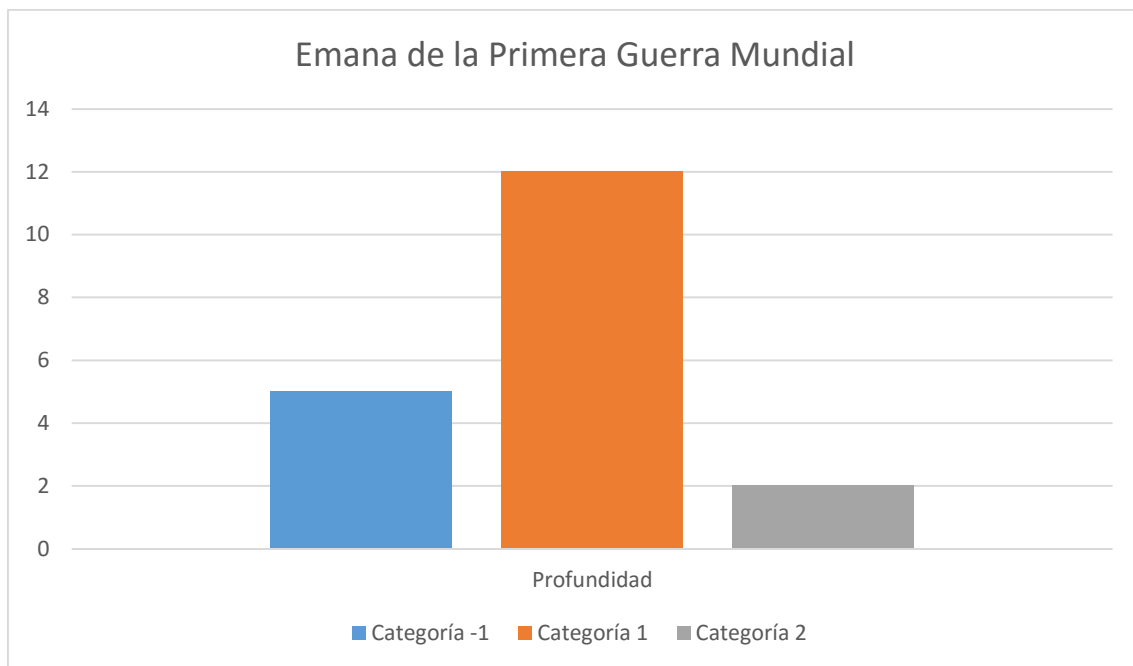


FIG. 10

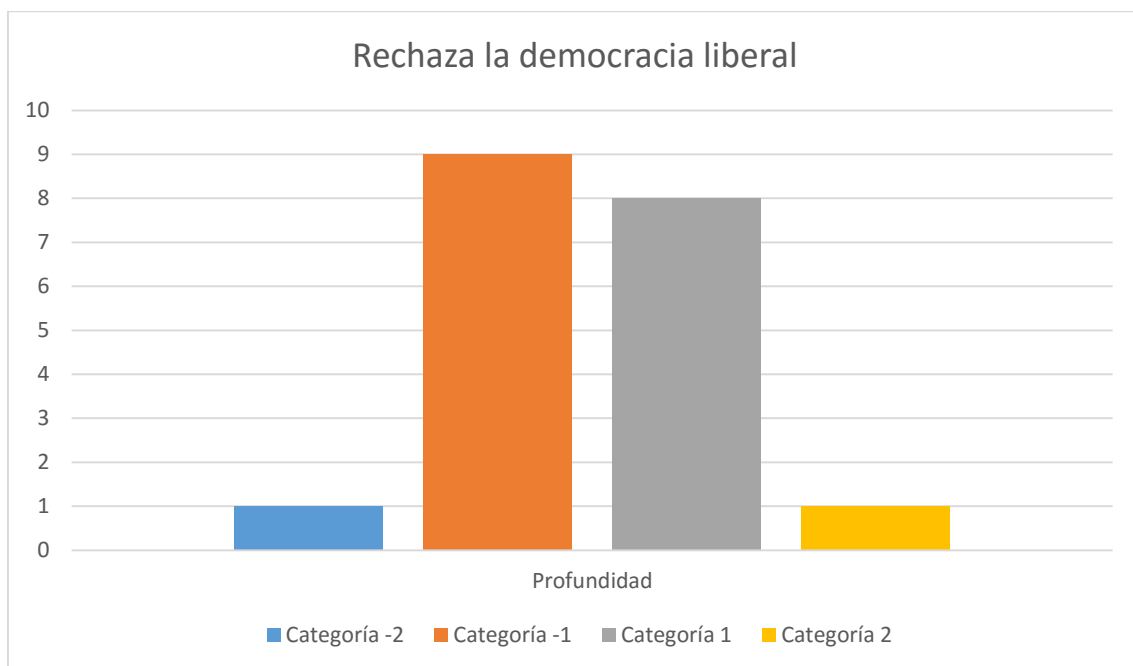


FIG. 11

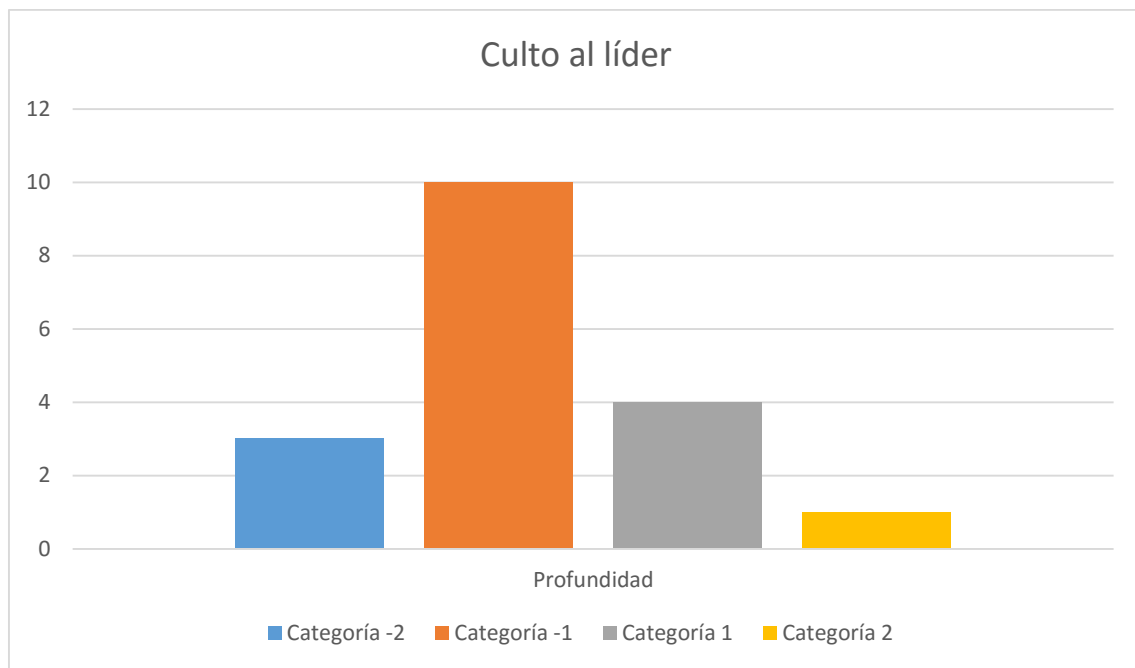


FIG. 12

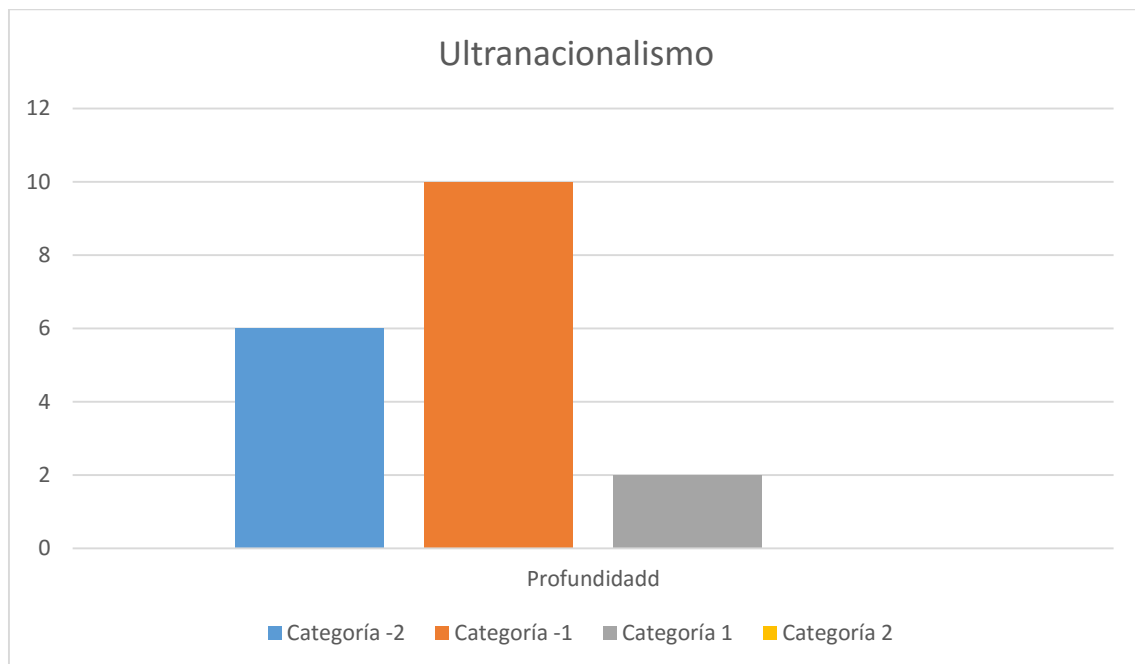


FIG. 13

## 6- CONCLUSIONES

---

Los resultados muestran que la totalidad de alumnos que han participado activamente en la experiencia del trabajo con conceptos han adquirido, por lo menos, conocimiento sobre alguno de los aspectos tratados en clase. La gran mayoría han adquirido la mitad de los conceptos trabajados en el aula y tan sólo 4 alumnos comprendieron 2 o menos aspectos del fascismo.

La gran mayoría de los alumnos han comprendido que el fascismo utiliza la violencia para legitimarse y la coacción para mantenerse en el poder, lo cual explica los regímenes totalitarios de terror que se expandirán por Europa con la Segunda Guerra Mundial. Tan sólo el alumno pasivo no alcanzó esa meta porque, en definitiva, no se esforzó en intentar alcanzarla. Hubo incluso algunos alumnos que llegaron a buenos niveles de profundidad en el aspecto “violencia”, lo cual fue una agradable sorpresa.

Por el contrario, únicamente dos estudiantes han conseguido comprender aspectos fundamentales del ultranacionalismo fascista, y de manera algo básica. El segundo grado de profundidad no lo alcanzó ninguno de los alumnos, pese a que fue tratado en clase. El grado de profundidad fue, en general, bastante básico; probablemente debido a que el alumnado se confió y alimentó este concepto de su sustrato cultural, sin esforzarse en aprender nuevos aspectos. Esto puede ser terriblemente peligroso porque hay aspectos que pueden haber cambiado con el tiempo, o directamente tener percepciones erróneas basadas en conocimientos previos equivocados.

Por lo tanto, opino que los resultados en el aspecto “ultranacionalismo” no han sido desastrosos, teniendo en cuenta lo abstracto y difícil de manejar que es, comparándolo con otros de los aspectos trabajados en clase. Simplemente, los alumnos puede que estuvieran demasiado cansados del esfuerzo que supone trabajar con conceptos, al que no están acostumbrados. No en vano, los dos peores resultados en aspectos trabajados se sitúan en la tercera sesión.

En síntesis, la gran mayoría de los alumnos logra comprender los aspectos más visibles del fascismo de forma esencial. Un puñado de ellos logra adquirir buena



profundidad en esos aspectos y tan sólo uno de los alumnos, el que no se involucra en absoluto en la experiencia, podría considerarse que ha “fracasado” en la actividad.

Por todo ello creo que se podría considerar que la experiencia ha sido exitosa, aunque los alumnos no hayan alcanzado la excelencia en su aprendizaje. Las ideas adquiridas a lo largo de esta actividad, trabajando con conceptos, les servirán para crear su propio conocimiento sobre el fascismo y utilizarlo más adelante para complementar las ideas de nazismo o franquismo, contempladas en sus libros de texto en temas siguientes.

Sin embargo, después de haber diseñado y puesto en práctica la experiencia, a lo mejor sería buena idea hacer algunas correcciones. En primer lugar, y viendo los conceptos que resultan más fáciles y más difíciles a los alumnos, intentaría intercalar en cada sesión un concepto difícil con uno fácil, para que estuvieran más repartidos en cuanto a dificultad.

Quizá también cambiaría el concepto “ultranacionalismo”, que les ha resultado tremendamente dificultoso de percibir, por el de “expansionismo agresivo”, algo mucho más sencillo de percibir. De esta forma, el ultranacionalismo quedaría relegado a una categoría del expansionismo agresivo. Quedaría presente y no se obviaría, pero estaría en una profundidad acorde a su dificultad.

Además, es posible que confiara demasiado en que los alumnos tuvieran ciertos conocimientos rudimentarios básicos aprendidos. El hecho de que hubieran aprobado el tema sobre la Primera Guerra Mundial no significaba que tuvieran conocimientos reales a largo plazo sobre la Primera Guerra Mundial. Fue necesario refrescar (y perder valioso tiempo de clase) algunos aspectos.

Una de las cosas que más llamó la atención es que los alumnos, a pesar de vivir en un mundo que bombardea con información de manera inmisericorde a sus ciudadanos (por radio, televisión, periódicos, internet...) pocas veces se habían parado a reflexionar en la simbología en el sustrato simbólico que alimenta a los anuncios, la propaganda y marketing. Lejos de considerarse algo negativo, creo que esta primera aproximación aun es más valiosa si gracias a ella han aprendido a reflexionar sobre el significado de los mensajes que procesa su cerebro cada día.

Personalmente creo que también hubo errores por mi parte, ya que es la primera vez que pongo en práctica una serie de sesiones con estas características. Creo que, de haber tenido más tiempo en el aula, habría sido interesante trabajar con medio audiovisuales, con canciones o clips de video, para determinados conceptos. En una sociedad como en la que vivimos actualmente, se ha hecho más veraz que nunca el tradicional refrán de “una imagen vale más que mil palabras”; y si esa imagen tiene movimiento y está acompañada de sonido, llamará mucho más la atención de los alumnos que una mera fotografía impresa en un folio.

Siguiendo la estela de autocrítica, creo que he dado demasiado peso a las actividades individuales mediante los *one-minute paper*. En futuras puestas en marcha de actividades de este tipo, creo que sería adecuado actividades llevadas a cabo en parejas o grupos de pocas personas, centradas más en llegar a un consenso más enriquecedor sobre lo que ven, que en intentar que una única persona descubra todos los aspectos que se piden.

Creo que el alto grado de implicación y participación, aunque me mantengo cauto y escéptico en algunos casos, se debe a la valiosa información que me proporcionó esa primera semana de evaluaciones de la Segunda Evaluación en el instituto. Si se intenta actividades parecidas en otros contextos, se tendría que reflexionar mucho más sobre cómo conseguir la implicación del estudiante en las actividades. Los consejos para motivar y “enganchar” a los alumnos me los dieron los propios compañeros del departamento, que colaboraron activamente conmigo, pero muchas veces no tendré tanta suerte de encontrarme con el trabajo hecho.

En conclusión, creo que las ideas postuladas por Mario Carretero son ciertas: los alumnos pueden trabajar perfectamente con los conceptos en clase, aunque los más abstractos les costarán mucho más esfuerzo de manejar. La utilización del método del *Learning Cycle* se ha mostrado bastante efectiva en el caso del aula, más aun teniendo en cuenta el reducido grupo en el que se ha puesto en marcha, que permitía un seguimiento minucioso y una implicación mayor por parte del profesor.

El trabajo con imágenes y textos, fuentes primarias del momento, ha resultado tremendamente enriquecedor para el profesor y el alumno. La experiencia general ha

sido muy satisfactoria y se ha llegado a cotas de trabajo bastante valiosas tanto para el docente como el alumno. Conscientes de ello, los alumnos se mostraron colaboradores con el nuevo sistema que les proponía esta actividad, pues era un soplo de aire fresco respecto a las dinámicas tradicionales.

Por todo ello, creo que este tipo de experiencias es tremendamente enriquecedora tanto para el alumno, que se siente partícipe de su propia educación, como para el profesor, que ve como sus alumnos participan en clase y sacan sus propias conclusiones. El refuerzo del pensamiento autónomo y crítico es una cualidad que no suele potenciarse en la adolescencia, por lo que este tipo de actividades representan una autentica innovación docente y deberían ser utilizadas más a menudo en los centros de educación secundaria.

## 7- BIBLIOGRAFÍA

---

Para el concepto a desarrollar:

- CASANOVA, J. (2011). Europa contra Europa 1914-1945. Crítica.
- HOBSEBAWM, E. (2001). La era del Imperio (1875-1914). Crítica.
- HOBSEBAWM, E. (2012). Historia del s.XX. Crítica.

Para el planteamiento metodológico:

- BIGGS, J. B. y TANG, C. (1999). Teaching for quality learning at university: what the student does. Philadelphia: Society for Research into Higher Education and Open University Press. Pp. 16-20.
- CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (1993). El estudio de la progresión de las capacidades de comprensión. Extraído de: Carretero, M., & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. Infancia y Aprendizaje, 62-63, 153-167.
- POZO, J. I., et alii. (2006). "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza". En POZO, J. I., et alii. (Eds.), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó. Págs. 120-126.

# ANEXOS

---

## 1. Emana de la Primera Guerra Mundial.

### FRAGMENTO 1

No fue hasta después de la guerra cuando las dictaduras irrumpieron en Europa; dictaduras que diferían en sus orígenes y en los propósitos reales o jactanciosos, pero tenían en común la necesidad de imponer el despotismo más absoluto [ ... ].

Un cierto desencanto respecto a las viejas instituciones parlamentarias hizo el resto [...]. Cuando los dictadores apelan a las pasiones populares, es casi siempre a las pasiones más peligrosas a las que ellos recurren, aunque sólo sea porque se encuentran obligados a despertar los sentimientos de guerra, de nacionalismo furioso. En efecto, las dictaduras no pueden permanecer y prosperar más que en una atmósfera de guerra.

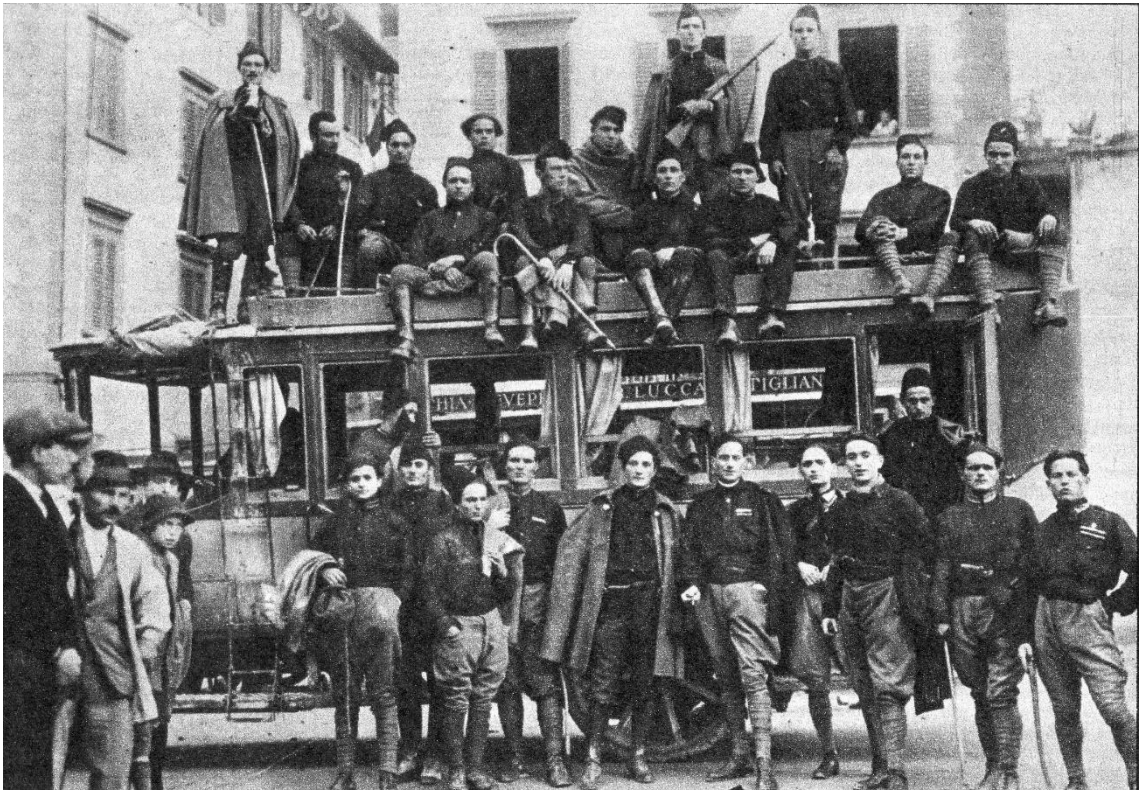
Se puede decir que esta excitación de las pasiones nacionalistas entre las masas constituye la característica común y esencial de las dictaduras de posguerra.

*Conde de Sforza. Dictadores y dictaduras tras la guerra. 1931*

### IMAGEN 1



### IMAGEN 2



## 2. Violencia.

### FRAGMENTO 1

Se habla mucho de la actividad violenta de los fascistas. Nos arrogamos para nosotros solos el derecho de controlarla y, si el caso llega, de eliminarla (...). Entre tanto y mientras lo consideremos necesario, seguiremos golpeando con mayor o menor intensidad los cráneos de nuestros enemigos, es decir hasta que la verdad haya penetrado en ellos (...) El programa de la política exterior del fascismo comprende una sola palabra: expansionismo.

*Benito Mussolini. Fragmento de un discurso. 1921.*

### FRAGMENTO 2

En plena noche, cuando la gente honrada está en su casa, durmiendo, los camiones de los fascistas llegan a las pequeñas aldeas situadas en medio del campo, o a los caseríos de algunos centenares de habitantes. Llegan en compañía de los dirigentes de la Agraria local (organización patronal), naturalmente, siempre conducidos por ellos, pues de lo contrario sería imposible, en plena oscuridad, reconocer la casa del jefe de la Liga (el sindicato agrario local) o la pequeña oficina de colocación. Llegan hasta una de las casas y se oye la orden: «Rodead la casa». Son de veinte a cien hombres armados con fusiles y revólveres. Llamam al jefe de la Liga y le ordenan que baje. Si este no obedece se le dice: «Si no bajas, quemaremos la casa, con tu mujer y tus hijos». Entonces el jefe de la Liga baja. Se abre la puerta, lo cogen, lo atan, lo suben al camión, donde le someten a las torturas más inverosímiles, simulando que lo van a ahogar o a matar, y después lo abandonan en pleno campo atado a un árbol, desnudo. Si, por el contrario, este es un hombre con agallas, que no abre la puerta y utiliza algún arma para defenderse, entonces el resultado es el asesinato inmediato.

*Matteotti. Discurso de marzo de 1921.*

IMAGEN 1





### 3. Rechaza la democracia liberal.

#### FRAGMENTO 1

Ruego a los señores liberales que me digan si ha habido en la Historia un gobierno fundamentado en la voluntad exclusiva del pueblo y que haya renunciado al empleo de la fuerza. No ha habido nunca un gobierno semejante, ni lo habrá. La opinión es cambiante como las arenas en la playa. No puede existir siempre y no puede ser total. Nunca ha habido un gobierno que haya hecho feliz a todos sus gobernados. Sea cual fuere la solución que se dé a un problema, quedará siempre un grupo de insatisfechos, aunque se estuviera en posición de la verdad divina. Así como en geometría no se ha conseguido la cuadratura del círculo, en política se está asimismo muy lejos de ello. Si viene a ser así insoslayable que cada medida del gobierno crece insatisfacción, ¿cómo impedir que la insatisfacción se extienda y llegue a ser un peligro para la fortaleza del Estado? Eso se conseguirá con el poder. Con la utilización de este poder, con su inexorable utilización cuando sea necesario. Quitadle a un Estado el poder -es decir, el poder físico y armado- y dejadle únicamente dotado de sus inmortales principios; no cabe la menor duda de que dicho gobierno será víctima del primer grupo organizado que esté decidido a hundirle. El fascismo ha arrojado al rincón de las cosas inservibles esta teoría montada contra la vida. Cuando un grupo o un partido están en el poder, se ve obligado a fortificarse allá y defenderse contra todos. La verdad que salta ante los ojos de cuantos no estén ciegos por la venda del dogmatismo, es que el hombre está cansado acaso de la libertad. La libertad no es hoy aquella virgen virtuosa y prudente por la que lucharon y murieron en la primera mitad del pasado siglo. Para la juventud inquieta, intrépida y ruda que aparece en los albores de esta nueva hora histórica, hay otras palabras que poseen una mayor fascinación y disciplina. Este pobre liberalismo italiano que lucha y aspira a una mayor libertad, está tremendamente retrasado. Está alejado de toda la comprensión y escapa a cualquier oportunidad. Se habla de las simientes para las que llegará la primavera. ¡Qué ocurrencia tan chistosa! Algunas semillas mueren bajo la capa invernal. El fascismo, que no tuvo temor alguno en calificarse de reaccionario, cuando muchos de los actualmente liberales estaban atemorizados por el engendro victorioso (el socialismo), no teme de ninguna manera calificarse hoy de aliberal o antiliberal. El fascismo no está dispuesto a ser víctima de ciertos trucos habituales.

*Benito Mussolini. Poder y consenso. Artículo publicado en marzo de 1923.*

#### FRAGMENTO 2

El fascismo niega que el número, por el solo hecho de ser número pueda dirigir las sociedades humanas, niega que este número pueda gobernar gracias a una consulta periódica. Afirma la desigualdad indeleble, fecunda y bienhechora de los hombres, que no es posible nivelar gracias a un hecho mecánico y exterior como el sufragio universal. Se puede definir a los regímenes democráticos como aquellos que dan al pueblo, de tiempo en tiempo, la ilusión de la soberanía (...). El fascismo rechaza de la democracia la absurda mezcla convencional de igualdad política, el hábito de la irresponsabilidad colectiva, el mito de la felicidad y del progreso indefinido. Pero si la democracia puede entenderse de modo diferente, si ella significa no dejar

al pueblo al margen del Estado, el fascismo puede ser definido por el que escribe estas líneas como una 'democracia organizada, centralizada y autoritaria. (...).

Ni agrupaciones (partidos políticos, asociaciones, sindicatos) ni individuos fuera del Estado. Por consiguiente, el fascismo es contrario al socialismo que limita el movimiento histórico al punto de reducirlo a la lucha de clases y que ignora la unidad del Estado que, de suyo, funde las clases en un sólo bloque económico (...).

*Benito Mussolini. La doctrina del fascismo, 1932.*

### FRAGMENTO 3

Es perfectamente concebible que un Consejo Nacional de las Corporaciones sustituya en su totalidad a la actual Cámara de Diputados, que nunca fue de mi gusto. Es anacrónica hasta en su misma denominación; pero es una institución que ya existía cuando nosotros entramos, con su carácter ajeno a nuestra mentalidad y a nuestra pasión de fascistas. Esa Cámara presupone un mundo que nosotros hemos demolido; presupone la existencia de diferentes partidos políticos y, a menudo, una injuria al espíritu de trabajo. Desde el día en que suprimimos la pluralidad de partidos, la Cámara de diputados ha perdido su razón de ser.

*Benito Mussolini. Discurso del 14 de noviembre de 1933.*

#### 4. Rechaza el comunismo.

IMAGEN 1



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

IMAGEN 2





UN SOLO PERICOLO MINACCIA LA NOSTRA CULTURA, LA NOSTRA INTEGRITÀ E LA NOSTRA CIVILTÀ; E QUESTO PERICOLO È IL BOLSCEVISMO.

Dall'intervista concessa all'inviato speciale del "VOLKISCHER BEOBACHTER", Roland Strunk - 18-Gennaio-1937-XV

*Manolius*

## 5. Ultranacionalismo.

### FRAGMENTO 1

Un nacionalismo de esas características era el vehículo perfecto para expresar los resentimientos colectivos de aquella gente que no podía explicar con precisión su descontento. Los culpables de ese descontento eran los extranjeros [...] Sin duda, todo ciudadano nativo, con la excepción de una minoría de socialistas internacionalistas, de algunos intelectuales, hombres de negocios cosmopolitas y de los miembros del club internacional de aristócratas, sintieron hasta cierto punto el atractivo chovinismo. Sin duda, casi todo el mundo, incluso muchos socialistas e intelectuales, estaban profundamente imbuidos del racismo esencial de la civilización decimonónica, que eran también vulnerables, de forma indirecta, a las tentaciones que derivan del hecho de considerar que la clase o el pueblo al que uno pertenece tiene una superioridad natural intrínseca sobre los demás.

*Eric Hobsbawm, La Era del Imperio, 2014.*

### IMAGEN 1



IMAGEN 2



IMAGEN 3



## 6. Culto al líder.

### FRAGMENTO 1

*P. ¿Cuál es el significado del nombre Duce?*

R. Duce viene del latín dux que deriva de duco y significa «el que conduce».

*P. ¿Quién es el Duce?*

R. El Duce, Benito Mussolini, es el creador del fascismo, el renovador de la sociedad civil, el jefe del pueblo italiano, el fundador del imperio.

*P. ¿Por qué el Duce es el creador del Fascismo?*

R. Porque fundó el Fascio de Combate y porque se debe a él la Revolución Fascista y la doctrina del fascismo.

*P. ¿Qué quiere el Duce para el pueblo italiano?*

R. Quiere mejorarlo moralmente y materialmente, garantizándole el máximo de trabajo y bienestar; y quiere que a través de la educación y la organización política, sindical, deportiva y moral del fascismo, seamos siempre conscientes de sus fines y su misión en el mundo.

*P. ¿Cuál es la diferencia entre el Duce y los jefes de gobierno liberales y demócratas?*

R. En el régimen liberal y democrático, el jefe del gobierno es el exponente de los intereses de un partido y está sujeto al beneplácito del Parlamento, que puede ocasionar su caída; por el contrario, el Duce representa, como jefe del Gobierno, a la nación entera, que está a sus órdenes en la disciplina fascista y en la de la Patria.

*P. ¿Cuáles son las atribuciones del Duce?*

R. El Duce es presidente del Gran Consejo del Fascismo, jefe del Gobierno, jefe del PNF, Primer Mariscal del Imperio, Comandante general de la Milicia Voluntaria para la Seguridad Nacional.

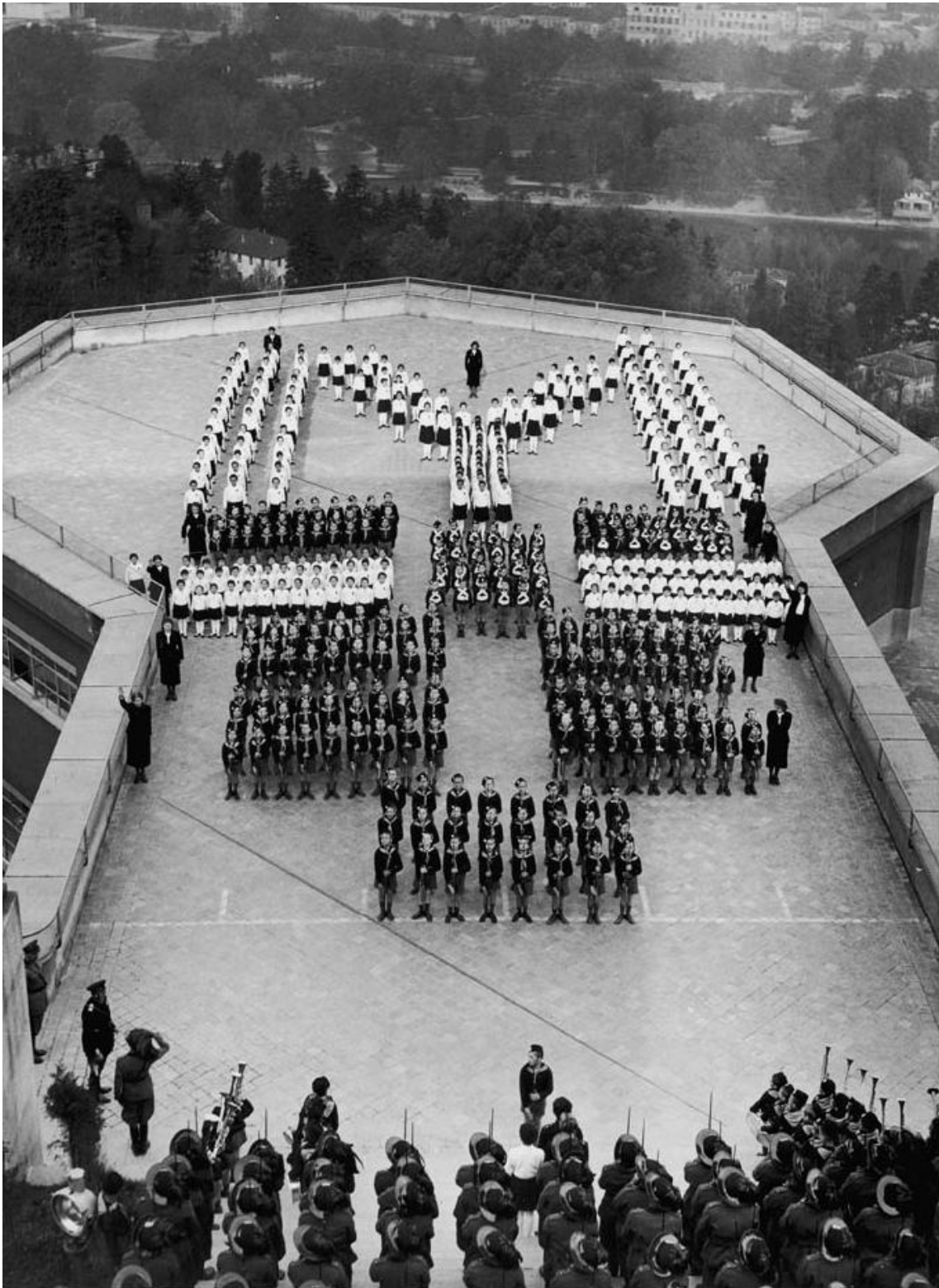
*P. ¿Por qué el Duce es el fundador del Imperio?*

R. Porque conduce y vence, contra una coalición de 52 Estados, la más grande guerra colonial de la historia, guerra para aumentar el prestigio, la grandeza y la vida de la Patria fascista. A través de esta guerra y la conquista de Etiopía, Italia ha tenido su Imperio.

*El catecismo fascista, Il primo libro del fascista. Roma PNF. 1938.*



IMAGEN 1



Homenaje a Benito Mussolini en la época dorada de la Italia Fascista.



IMAGEN 2



IMAGEN 3



IMAGEN 4



# LA SÁTIRA Y CARICATURA POLÍTICA

APLICADA A LA UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE LA DICTADURA DE  
PRIMO DE RIVERA



ALUMNO: Pablo Gracia Vera ASIGNATURA: Contenidos disciplinarios de Hª del arte

## Contenido

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>97</b>
<b>2. UNIDAD DIDÁCTICA .....</b>	<b>101</b>
JUSTIFICACIÓN .....	101
OBJETIVOS.....	102
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE.....	103
CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	103
<b>3. ANEXOS .....</b>	<b>105</b>
HERALDO DE ARAGÓN.....	105
LA VOZ DE ARAGÓN.....	108
EL NOTICIERO .....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
EL DÍA .....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

# 1. INTRODUCCIÓN

---

Los años 20 fueron una época de ruptura con el sistema tradicional que imperaba en Europa. La Primera Guerra Mundial había dejado una cicatriz inmensa en la memoria colectiva de los países que habían combatido en los campos de batalla de la Gran Guerra. El trauma fue tan grande que impregnó también a aquellos que se habían mantenido neutrales durante el conflicto.

Los movimientos culturales se hicieron eco de la crisis de identidad que sufrió la sociedad occidental en ese momento. Es la época en la que el charleston se vuelve mundialmente famoso, el cine se abre paso como entretenimiento interclasista y de masas, una época de economía y cultura floreciente (por lo menos hasta que llegue 1929 con su *Gran Depresión*). Son, en definitiva, *los felices años 20*.

Pero no todo es alegría y frivolidad. La década de los años 20 también es un periodo de dinamismo social y ruptura con la vieja política. Aprovechando ese cuestionamiento del orden tradicional, surgen dos movimientos políticos que modelarán el destino de Europa a lo largo del siglo XX: el comunismo y el fascismo. En el periodo de entreguerras, el sistema liberal democrático estaba cuestionado porque había terminado desencadenando los horrores de la Primera Guerra Mundial, por lo que dos potentes alternativas se propusieron para derribar el orden tradicional.

El sistema socialista estuvo latente en muchos países europeos, incapaz de conquistar el poder como había ocurrido en Rusia pero construyendo un potente foco de disidencia, muchas veces clandestina. El obrerismo, muchas veces mezclado con tintes libertarios anarquistas en el ámbito mediterráneo, se expandió de forma sutil por Europa, extendiendo la conciencia de clase en las zonas industrializadas.

Pero si hubo un movimiento que se vio aupado por la crisis de entreguerras, ese fue el sistema dictatorial militar, incluyendo el fascismo. Hungría, España, Portugal, Polonia, Yugoslavia, Albania, Letonia, Estonia, Bulgaria, Grecia y Rumanía abrazaron una dictadura como forma de gobierno en el periodo comprendido entre los años 20 y los años 30. Italia y Alemania llevaron su ideología un paso más adelante, adoptando regímenes dictatoriales fascistas que aunaban aspectos modernizadores de las nuevas sociedades de masas con características propias del conservadurismo más tradicional.

Políticamente, la anteriormente engrasada maquinaria liberal, que tan bien había funcionado durante el siglo XIX, se había oxidado. En su lugar llegaban corrientes influenciadas por el futurismo, tendencias en las que primaba el movimiento y la virilidad exaltada. Frente a la calma y la reflexión de las democracias, el irracionalismo y el sentimiento era lo que cada día sumaba más adeptos. En contraposición a las libertades recogidas en las diferentes Constituciones, se oponían paulatinamente regímenes autocráticos represores.

En España la dictadura se consolidó como un sistema autocrático que hundía sus profundas raíces en el pretorianismo militar característico del siglo XIX. Miguel Primo de Rivera se intentó presentar como un paréntesis breve del que pronto se recuperaría el país y se volvería a la normalidad constitucional, un periodo turbulento pero necesario en el que se arreglarían los males que sufría el país de forma expeditiva. Estas ideas, que sobre el papel eran

tremendamente regeneracionistas, acabaron por pasarle factura cuando la Dictadura se intentó institucionalizar y perpetuarse.

La Dictadura de Primo de Rivera nunca llegó a ser una dictadura fascista, aunque sí que mostró admiración por el sistema dictatorial italiano de Mussolini. Sin embargo, la dictadura española copió algunos conceptos de la italiana, como el sistema corporativo como medida de regulación social. De igual forma se creó un partido único con el que controlar la vida política (Unión Patriótica) y una milicia cívica que vertebrara la sociedad (el Somatén).

Muchos de dichos aspectos aparecieron mencionados a lo largo de la Dictadura en los periódicos, tanto locales como nacionales. Uno de los temas más tratados en la prensa fue el del ascenso del fascismo, una ideología que tenía bastante buena prensa entre las cabeceras conservadoras. La evolución de la alternativa rusa también interesó notablemente, sobre todo a los periódicos de ideología de izquierdas, y se hizo eco de las polémicas con Trotsky que tuvo el bando bolchevique al terminar la guerra civil rusa. En lo relativo a la caricatura, Mussolini apareció como personaje en numerosas ocasiones en el periódico *El Sol*, al igual que hubo menciones al fascismo italiano en los dibujos de Teixi en *La Voz de Aragón*.

Durante la etapa inmediatamente anterior, España, como país neutral que fue, no participó en la Primera Guerra Mundial, pero sus periódicos tomaron posiciones a favor de uno u otro bando, siendo aliadófila o germanófila según sus inclinaciones ideológicas. A la llegada de la Dictadura de Primo de Rivera, la prensa ya había tomado posiciones ideológicas y, normalmente, aquellos que apoyaron la causa alemana luego se mostrarán complacientes con la salida dictatorial. Las publicaciones más militantemente izquierdistas, simplemente desaparecieron del panorama público con la llegada de la Dictadura.

En el ámbito aragonés encontramos periódicos de una enorme variedad ideológica, siempre dentro de los límites marcados por la Dictadura, que informaron de la vida política a nivel local y nacional, con algunos artículos sobre el devenir internacional. Ahí estaba *El Noticiero*, presentándose a sí mismo como el *órgano genuino y defensor de los intereses morales y materiales de la región aragonesa*. También estaba ya el periódico *Heraldo de Aragón*, de tintes regionalistas y con su característico romántico folklorismo baturro. *La Voz de Aragón*, gracias a la importancia que dio a la carga gráfica en sus páginas y a la labor de su estupendo dibujante, se convertirá en uno de los periódicos más interesantes a nivel local.

Y es que Aragón ganó un enorme protagonismo durante la Dictadura. Desde el mismo golpe de estado, el gobernador militar de la 5ª Región Militar, el General Sanjurjo, se posicionó a favor de los golpistas. Además, entre los primeros nombres del Directorio Militar figura el aragonés General Mayandía. Con esta repentina relevancia, Aragón se sintió halagado, lo que se tradujo en numerosas manifestaciones de adhesión por parte de los somatenistas y miembros de Unión Patriótica aragoneses a lo largo de la Dictadura.

Zaragoza, como otras ciudades del resto de Europa, era un lugar lleno de contradicciones, fruto del choque cultural entre las nuevas vanguardias y el pensamiento conservador tradicional. En la página 98 del libro *Zaragoza, años 20, 81 fotografías de Roisin (1925 – 1931)*<sup>5</sup> podemos ver una concurrida Calle Alfonso, una de las principales arterias de la ciudad, rebotante de personas durante las Fiestas del Pilar de 1925. En la fotografía se pueden distinguir todo un catálogo de clases sociales y estéticas. Se mezclan obreros de boina calada en

---

<sup>5</sup> HERNÁNDEZ Latas José Antonio: *Zaragoza, años 20, 81 fotografías de Roisin (1925 – 1931)*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2014.

la cabeza con jóvenes burgueses vestidos con traje de chaqueta y sombrero de paja. Las mujeres tradicionales que se tapan la cabeza con un pañuelo y visten de negro comparten acera con jovencitas tocadas con sombrero cloché de fieltro.

Para Zaragoza la Dictadura de Primo de Rivera supuso una época de prosperidad. Una época en la que la ciudad desbordó sus límites tradicionales y los rebasó, creando nuevos barrios y urbanizando calles enteras donde antes había campos de cultivo. La ciudad entera vio su urbanismo actualizado a los estándares de principios del siglo XX, con amplios bulevares en los que disfrutar de las sombras de los árboles, parques en los que descansar y sociabilizar paseando, se mejoró la salubridad de partes de la ciudad (cubriendo el Huerva, por ejemplo)... y también se levantaron numerosos monumentos por toda la ciudad para que pudieran ser inaugurados por el político de turno.

Zaragoza pasó a ser una ciudad moderna, pero solamente en apariencia. Muchas de las deficiencias siguieron estando sin solventar. El suministro de agua parece ser que era especialmente malo, el estado de muchas calles no era el óptimo y cuando llovía se llenaban inevitablemente de barro y el alumbrado público no era el más adecuado. Las Casas Baratas que prometió la Dictadura para los españoles no llegaron a tiempo para Zaragoza y el proyecto se retrasaba una y otra vez.

Todos esos temas saltaron de la vida cotidiana a las páginas de los periódicos en forma de viñetas humorísticas. Los diferentes dibujantes con los que contaban los periódicos zaragozanos ironizaron sobre los temas del momento, siempre y cuando la censura se lo permitiera. La crítica de los aspectos cotidianos del día a día se convirtió en una rebeldía, una forma de llevar la contraria a la propaganda del régimen que aparecía en todos los periódicos publicados, en mayor o menor medida.

Pese a los progresos superficiales que trae la Dictadura de Primo de Rivera a Zaragoza, hay sectores disconformes con la falta de libertades, en especial con la falta de libertad de prensa y su consecuente censura. El principal abanderado de la lucha contra la censura será Luis Teixidor, desde *La Voz de Aragón*, pero el tema será común a otras partes de España, como podemos ver con el ejemplo de Bagaría en el diario *El Sol*, de Madrid. Las críticas constantes a la práctica de la censura, ponen de manifiesto una oposición firme.

Hay, por supuesto, un catálogo enorme de temas que afectan en mayor medida al ámbito local zaragozano. Desde los retrasos en las obras de determinados proyectos fundamentales hasta las continuas y molestas reformas de sectores urbanos clave en la ciudad, como el Paseo Independencia. Los dibujos humorísticos también se hicieron eco de los avances culturales de la época de entreguerras, como la nueva concepción de la mujer, de los automóviles o del interés creciente por el fútbol.

En Madrid, *El Sol* nos enseña el amargo sabor de boca que tuvieron los liberales comprometidos ante el golpe de estado. Su posición era totalmente crítica, pero no solo con Primo de Rivera, sino con los propios militantes liberales que habían permitido, con su pasividad, que Primo de Rivera triunfara y derrocará al gobierno democrático. A pesar de ello existía una dualidad en la crítica que realizaba *El Sol*, porque la Dictadura había traído algo positivo: en un primer momento parecía que la vieja política caciquil iba a quedar desarticulada. Pero lo único positivo que vio *El Sol* en el sistema dictatorial, pronto se tradujo en un trasvase de caciquismos de los viejos partidos a Unión Patriótica, endureciéndose entonces las críticas al sistema dictatorial.



Podríamos concluir que la utilización de la sátira y la burla gozó de buena salud en la España de principios del siglo XX, llegando a arrastrar en su éxito a periódicos “serios” que no se caracterizaban por su sentido del humor, como es el caso del erudito y elitista *El Sol*. Los “suplementos satíricos ilustrados” disfrutaron de enorme popularidad en una sociedad escasamente alfabetizada. Sin embargo, este ambiente de mordaces críticas de todos los colores quedará roto por el golpe de estado de Primo de Rivera.

Y es que poco a poco el humor burgués había sido sustituido por humor popular; donde había posiciones políticas progresistas que utilizaban la sátira, habrá chistes mucho más ofensivos con objeto del descrédito social público. Aunque todo este humor controvertido sufrirá una decadencia durante la censura primorriverista, muchos dibujantes recurrirán a las metáforas y al simbolismo para seguir realizando sus críticas.

La problemática de la censura no será compartida por los periódicos conservadores, que utilizarán los elementos gráficos dentro de unos límites respetables. Las caricaturas de periódicos como *El Noticiero* serán más una carta de presentación de los nuevos políticos que había en España que una crítica a dichas personas. Los chistes de los periódicos conservadores solían ser de menor calidad que aquellos que se publicaban en prensa más transgresora, mucho más cómoda en posiciones atrevidas. De hecho, normalmente las viñetas que se publicaban en estos rotativos conservadores solían provenir de periódicos extranjeros, por lo que estaban elegidas y seleccionadas minuciosamente antes de ser publicadas en las páginas correspondientes de la prensa española.

Al margen de estas polémicas quedarían las publicaciones costumbristas, como el *Heraldo de Aragón*. Su humor blanco y destinado a un público de variada ideología hacía que la caricatura fuera mucho más suave. Si aparecía algún personaje reconocible en alguna viñeta era como protagonista de algún malentendido jocoso o caracterizado muy benévolaemente, como representante de un sector determinado de la sociedad. Esto quiere decir que en las publicaciones costumbristas el político era más un personaje, una herramienta con la que hacer humor, que el blanco de la crítica social y cultural.

Por todo ello, podríamos concluir que la prensa, y en concreto la sátira política y las caricaturas que se publicaban en ella, es una herramienta atractiva y fructífera para el historiador. A través de su estudio se pueden analizar los sentimientos de la sociedad de la época, sus miedos y esperanzas, así como sus decepciones y frustraciones. La Dictadura de Primo de Rivera nunca vio con malos ojos la caricatura de sus principales dirigentes, al contrario que la de Franco, por lo que se podía jugar con los significados. Un dibujo respetuoso podía cambiar diametralmente de connotación con el pie de foto adecuado.

La prensa supone un ejemplo de primer orden de la vida diaria de la sociedad. En ella se reflejan las ideologías, las opiniones y los sucesos que afectan a la totalidad de los ciudadanos de una nación. Los diferentes periódicos serán la muestra de la pluralidad de opiniones existentes dentro de la sociedad. Fueron los disidentes, y en el caso concreto de este trabajo los dibujantes gráficos, los que se rebelaron contra esos “siete años de paz” que presumía de haber instaurado la Dictadura en sus últimos momentos de vida; fueron esos críticos con la labor de Primo de Rivera los que demostraron que la Dictadura no fue el mero paréntesis que el propio régimen quería presentar, en la Historia de España.

Y todo ello ha estado siempre en las hojas de los periódicos, esperándonos.



## 2. UNIDAD DIDÁCTICA

---

### JUSTIFICACIÓN

La Dictadura de Primo de Rivera es un periodo esencial para comprender el devenir de la Historia de España, es el periodo de transición entre las sociedades tradicionales y la sociedad de masas. En los siete años de dictadura, se intentó combinar dos conceptos poco miscibles, tradición y modernidad, con la esperanza de librar a España de los males (reales e imaginarios) que estaba aquejada.

Una de las más clásicas promesas que hizo el dictador fue la promesa de regeneracionismo, personificado en la figura de Joaquín Costa. Una de las formas de legitimar la salida dictatorial fue la de entroncar con esas promesas de regenerar el país, aunque fuera tergiversando las palabras del intelectual aragonés para que se adecuaran a las necesidades de Primo de Rivera.

Zaragoza, como capital de Aragón, sufrió un auténtico “lavado de cara”: se abrieron nuevos bulevares, se arreglaron los ya existentes, se pavimentaron las calles, se proyectaron parques y jardines que sanearan la ciudad...

Pero todas esas reformas fueron una simple capa de maquillaje con la que ocultar los verdaderos problemas que seguía teniendo la ciudad. Carencia de viviendas, escasez de alimentos, mal suministro de aguas, la carencia de libertades... todo ello quedó caricaturizado en las páginas de periódicos zaragozanos como *La Voz de Aragón* o *El día*.

Bajo la excusa del humor, numerosos dibujantes criticarán la Dictadura de Primo de Rivera, exponiendo en sus dibujos los problemas sin subsanar y las realidades cotidianas, desafiando a la censura. Frente al arte canon, hegemónico y controlado por el aparato propagandístico, se articula todo un “contrapoder” ejercido por las “artes menores”, mucho menos controladas.

Por lo tanto, mientras que las artes más regladas sufrían la férrea censura, las manifestaciones más efímeras tenían una censura mucho más laxa. Su carácter temporal le confería un lenguaje más inmediato y una complicidad que no tenían las obras que iban a ser expuestas. De esta forma, las caricaturas que aparecían diariamente en los periódicos eran la tribuna perfecta desde la que lanzar los mensajes políticos pertinentes.

## OBJETIVOS

El principal objetivo de esta unidad didáctica es que los alumnos sepan conocer las características de los principales fenómenos históricos que sufre España en el período de los años 20. Estos conceptos podrían dividirse en las siguientes categorías:

- 6- Comprender la crisis política y social por la que pasaba España a comienzos de los años 20, sus antecedentes y su influencia en la configuración de la Dictadura.
- 7- Relacionar las causas con el golpe de estado del 13 de septiembre de 1923.
- 8- Conocer la Dictadura de Primo de Rivera en su periodización más clásica: el Directorio Militar y el Directorio Civil.
- 9- Comprender la relevancia política de la Dictadura y su repercusión en la modernización de España.

Además, la labor en el aula con textos y fuentes primarias intentaría reforzar los siguientes objetivos interdisciplinares, de forma transversal en todo el tema 8 “El periodo de entreguerras (1919-1939)”:

- 10- Aprender a trabajar en equipo: frente al reto de analizar un texto por primera vez en su vida académica, el alumno, aprende de manera colaborativa con sus compañeros de clase los rudimentos básicos de análisis.
- 11- Reconocer aspectos tratados en el libro de texto a través de fuentes primarias.
- 12- Formar una opinión personal sólida sobre temas que configuran la vida política actual.

Con el trabajo autónomo, se plantean competencias similares a los dos casos anteriores. La finalidad perseguida es la de cimentar el conocimiento y afianzarlo mediante el descubrimiento, siempre dirigido y tutelado en la dirección correcta por el profesor:

- 13- Conocer los recursos de los que disponen para la búsqueda de información y saber cómo utilizarlos de manera crítica.
- 14- Extrapolar las ideas, abordadas en las sesiones teóricas en clase, en un marco histórico mucho más amplio. Intentar derribar la idea de Historia como estamentos estancos y descubrir que, más allá de los apartados del libro de texto, hay un discurso transversal.

## **ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE**

- Las causas políticas, sociales y económicas de la decadencia de la democracia en España tras el “desastre” del 98.
- La formación del Directorio Militar.
- El Desembarco de Alhucemas (1925) como punto de inflexión.
- La formación del Directorio Civil.
- La pérdida de apoyos de la Dictadura.
- Epílogo: Dictadura de Berenguer y proclamación de la Segunda República Española.

## **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

- Sabe diferenciar las causas y consecuencias del regeneracionismo que surge a inicios de siglo XX.
- Comprende las principales características del Directorio Militar y sabe relacionarlo con las características del Directorio Civil.
- Realizar una lectura comprensiva de fuentes primarias escritas, de importante carga histórica, y comunicar la información obtenida de forma correcta verbalmente y por escrito.
- Trabaja e investiga de forma autónoma aspectos no tratados en el aula, expandiendo el conocimiento con una selección crítica de fuentes secundarias.

## **METODOLOGÍA**

El enfoque metodológico de la unidad didáctica es totalmente constructivista. Autores como Dewey postulan que el estudiante aprende mejor a través de actividades que él mismo desarrolla. De esta forma, gracias a la implicación del alumno en el propio proceso de aprendizaje, se llega a la motivación mediante el “reto”. En conclusión, gracias al aprendizaje constructivo, se produce un cambio de paradigma, haciendo hincapié en el descubrimiento autónomo y consiguiendo así un mayor desarrollo metacognitivo.

Además, al usar diferentes elementos de evaluación, se flexibilizan los tiempos y espacios: el alumno, mediante su implicación y motivación, es el que marca el ritmo de trabajo, siempre y cuando cumpla los periodos establecidos de entrega. En el caso de los

comentarios de texto, se valorará la construcción de una opinión a través de fuentes directas, comentando en clase los textos y llegando a conclusiones entre todos los compañeros. De esta forma, además del aprendizaje constructivo, se prima el aprendizaje cooperativo.

En añadidura, y si atendemos a la labor del trabajo de investigación, juega un gran protagonismo la investigación a través de internet. Las TIC y otras herramientas informáticas (como portales de búsqueda) que serán manejadas por el alumno para alcanzar éxito en este trabajo. Asimismo, se valorará positivamente un uso responsable y crítico de estas herramientas, evitando los plagios y fomentando la reflexión.

## **INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

La evaluación del presente tema, en vez de la clásica valoración de un 100% de examen, se divide en tres secciones diferenciadas con diferente peso en la nota final:

- 1) Examen. Valoración: 60% del total de la nota.
- 2) Trabajo individual. Valoración: 30% del total de la nota.
- 3) Comportamiento y asistencia a clase. Valoración: 10% del total de la nota.

### 3. ANEXOS

---

#### *HERALDO DE ARAGÓN*

Irónicamente, uno de los periódicos más longevos también es uno de los menos interesantes en cuanto a crítica política gráfica. *Heraldo de Aragón* es, aún hoy, uno de los periódicos de más relevancia en el ámbito regional aragonés. Su historia se remonta al año 1895, año en la que Luis Montestruc (un terrateniente de Tardienta) inaugura el periódico. Sin embargo, Montestruc no verá crecer su creación: enfermo de tuberculosis y consciente de que su fin estaba cerca, vende el periódico a su amigo y compañero periodista Antonio Motos Martínez<sup>6</sup>.

*Heraldo de Aragón* se centró desde muy pronto en cubrir el panorama regional de Aragón, adoptando numerosas innovaciones en su redacción para situarlo al mismo nivel que sus competidores del momento (grafismo por fotograbado, inclusión de suplementos especiales, conexión telefónica en las oficinas...). Supo rodearse de profesionales competentes que lograron elevar exponencialmente las ventas del periódico en los inicios del siglo XX: de 15000 ejemplares de tirada en 1913 se pasa a 35000 ejemplares en 1920).

En cuanto a las cifras de ventas, el *Heraldo de Aragón* disputó una auténtica guerra con *La Voz de Aragón* por ver quién de los dos era capaz de vender más ejemplares en el ámbito aragonés. La lucha estuvo reñida durante los años 20, hasta que el director inicial de *La Voz de Aragón* muera y quede el *Heraldo de Aragón* como ganador de la competición, dejando que su competidor fuera perdiendo terreno y finalmente se extinguiera. La ideología de ambos periódicos era similar: mientras que el *Heraldo de Aragón* estaba más identificado con la vieja política progresista y sus mitos (Costa y la Institución Libre de Enseñanza, entre otros), *La Voz de Aragón* proponía una alternativa mucho más fresca. Pero, en esencia, ambos periódicos se nutrían de republicanos, socialistas y liberales en sus respectivas redacciones y plantillas profesionales.

La relevancia del *Heraldo de Aragón* es escasa en este trabajo, pero fue uno de los diarios más leídos en el Aragón de la época. Como uno de los periódicos de mayor tirada, leído por un nutrido y heterodoxo público, se convirtió paulatinamente en casi una institución en cuanto a periodismo regional se trata. Por ello, los años 20 significan una época de expansión y triunfo para la redacción del *Heraldo de Aragón*: a finales de la Dictadura de Primo de Rivera, el rotativo tenía en construcción unas impresionantes oficinas en el Paseo de la Independencia, mucho más céntricas y nuevas que las que habían ocupado anteriormente en el número 74 de la calle Coso<sup>7</sup>.

El periódico se caracterizará políticamente durante la Dictadura por resaltar su independencia ideológica, característica que buscará preservar celosamente. En los tiempos en los que transcurre la Dictadura de Primo de Rivera, el *Heraldo de Aragón* navegará entre el apoyo tibio y la disensión discreta, apoyando aquellas medidas que consideró oportunas alabar y criticando aquellas que no le convencían plenamente. En los primeros momentos de la Dictadura muestra sus dudas ante los proyectos que planea llevar a cabo el Directorio, críticas más exaltadas perecen bajo la censura, como así nos lo demuestran los muchos espacios en blanco que jalonan las hojas del *Heraldo de Aragón*.

---

<sup>6</sup> Eloy FERNÁNDEZ Clemente y Carlos FORCADELL: *Historia de la prensa aragonesa...* p. 98.

<sup>7</sup> Consultado el 23-11-2015 en [http://www.encyclopedia-aragonesa.com/voz.asp?voz\\_id=6745](http://www.encyclopedia-aragonesa.com/voz.asp?voz_id=6745)

Sin embargo, podríamos destacar que las críticas a la Dictadura preferirán dedicarlas desde artículos y textos repartidos por sus hojas, no desde las viñetas o imágenes. Normalmente el blanco de estas críticas será la odiada censura pero, cuando se proponga la redacción de una Constitución que legitime la labor de la Dictadura, el *Heraldo de Aragón* criticará duramente la instrumentalización y tergiversación del ideario de Joaquín Costa. A pesar de ello, las críticas no le impedirán dedicar un importante número de hojas a las visitas de Primo de Rivera o Alfonso XIII a Zaragoza, como ocurre el 4 de diciembre de 1923<sup>8</sup>, si bien es cierto que dichas críticas aumentarán conforme se asiente la Dictadura.

La maquetación y disposición interna del *Heraldo de Aragón* queda perfectamente resumida en las palabras de Eloy Fernández en el segundo tomo de la tetralogía *Gentes de Orden: El diario es muy sobrio en sus titulaciones y maqueta con no mucha gracia, lo que diluye a veces artículos valiosos. Trae muchos anuncios, bien gráficos, muy vistosos, bien breves, Además de las secciones fijas de todo diario (nacional, internacional, regional, local, toros, deportes, teatro y espectáculos, etc.) va introduciendo nuevas secciones, como los suplementos "Lectura para las Damas" y "Cosas para chicos"*<sup>9</sup>

Adentrándonos ya en el tema del humor, nos encontramos con un periódico que utiliza los dibujos como instrumento humorístico, los viñetistas del *Heraldo de Aragón* preferirán evitar los retratos y se sentirán realmente cómodos usando el espacio destinado a ellos para crear un humor de claros tintes regionalistas. Un enorme porcentaje de los chistes publicados tienen como protagonistas a baturros estereotipados, pertenecientes al mundo rural y de una inocencia supina. Los chistes restantes los protagonizan habitantes de la ciudad, mucho más variados en tipos y formas que el estereotipado aragonés baturro. Dentro de este humor folklórico podemos encontrar las diferentes series de dibujos como "Lentejica el fematero" (1924), "La fuga de las Brujas" (1925), los "Romances de Gila Blasa" (1926-1927), "Viaje en burro alrededor de Zaragoza" (1930) y "Aventuras de tres mozas y un chico" (1930).

Numerosos ejemplos de humor gráfico se publican en el *Heraldo de Aragón*, Teodoro Gascón es el primero y más duradero dibujante colaborador con su sección titulada "Cuentos Baturros". Le siguen, a partir de 1926, varios colaboradores como Octavio Castro, que dibuja baturros también pero bajo el título "Notas humorísticas", Francisco Ugalde publica caricaturas personales en "Lo que dicen las estatuas", "Las figuras de nuestra feria" y "Siluetas del paseo". La caricatura personal también será cultivada por Enrique Ortega en su "Gente Conocida". A pesar de ello, el principal colaborador, Marcial Buj, llegará casi al final de la Dictadura (1930) y su relevancia no se podrá más que intuir en esos primeros comienzos<sup>10</sup>. A todo esto habría que sumar aquellas viñetas que se publican de prensa extranjera, citando su procedencia cuando se terciara.

Por ello podríamos concluir que el *Heraldo de Aragón*, a pesar de su enorme importancia periodística en Aragón, no tiene especial peso a la hora de caricatura con tintes políticos. Las viñetas del *Heraldo de Aragón* buscarán crear humor, no esconder una intención crítica: si había algo que criticar, se prefería abordar en artículos periodísticos. A pesar de ello, no significa que el periódico dejara de lado el género gráfico: numerosos dibujantes encontrarán hueco entre

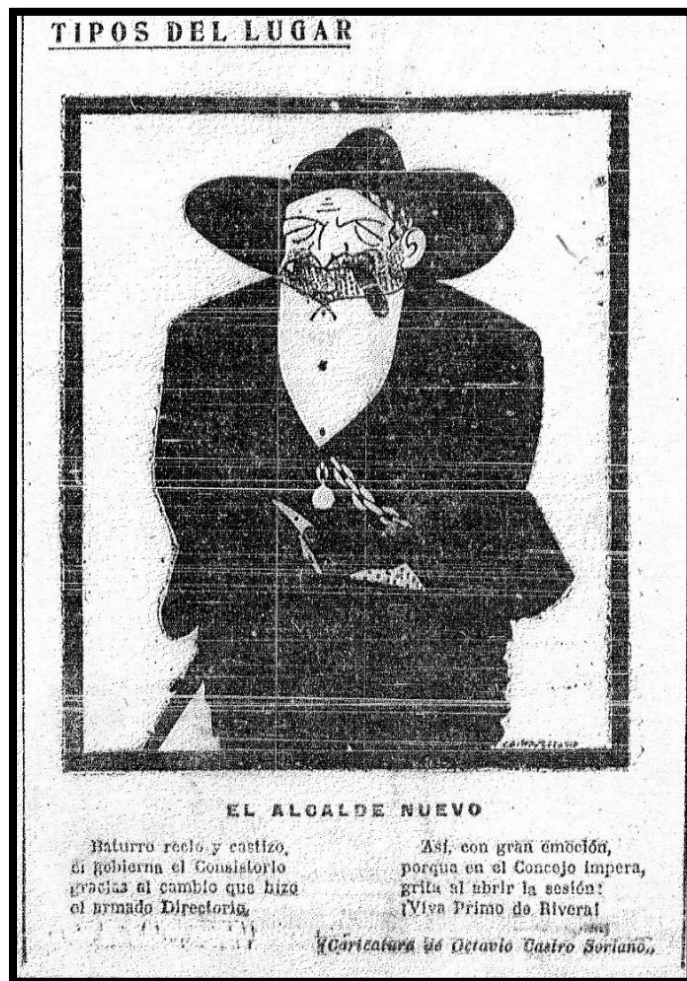
---

<sup>8</sup> En el número de ese día, a la noticia de la visita real se le dedican cuatro páginas: una íntegra de fotografías y otras tres llenas de texto que cubre totalmente las diferentes actividades y actos que se realizan por toda Zaragoza.

<sup>9</sup> Eloy FERNÁNDEZ Clemente: *Gente de orden...* vol. 2 p. 112.

<sup>10</sup> Josefina CLAVERÍA JULIÁN: *Un siglo de humor gráfico...* p. 29.

sus hojas para dar rienda suelta a sus habilidades, casi siempre relacionado con un humor de claras influencias regionalistas y folklóricas.



Esta es una de las pocas caricaturas de tinte político que se pueden encontrar en *El Heraldo de Aragón*. Esta, en concreto, es del alcalde Juan Fabiani y Díaz de Cabria, político destacado de Unión Patriótica: desempeñó la labor de alcalde de Zaragoza en los años 1923 a 1924, lo cual quiere decir que fue el primer alcalde bajo el gobierno dictatorial de Primo de Rivera. El trazo de la caricatura no se esfuerza en desacreditar a Fabiani, pero tampoco hay una intención de idealizar su imagen: simplemente se muestra con naturalidad cotidiana.

*Heraldo de Aragón*, 20 octubre de 1923 – TIPOS DEL LUGAR (Octavio Castro)

EL ALCALDE NUEVO

Baturro recto y castizo

Así con gran emoción,

él gobierna el Consistorio

porque en el Concejo impera,

gracias al camino que le hizo

grita al abrir la sesión

el armado Directorio

¡Viva Primo de Rivera!

## LA VOZ DE ARAGÓN

Quizá el periódico más interesante de los analizados en este trabajo sea *La Voz de Aragón*. Por lo menos es el que más ejemplos de humor con tintes políticos ha arrojado, con varias centenas de viñetas seleccionadas, fruto de la evidente apuesta de la cabecera por el humor gráfico. De hecho, en muchos aspectos se podría considerar que *La Voz de Aragón* fue un periódico transgresor o incluso irreverente respecto a las convenciones sociales establecidas<sup>11</sup>.

*La Voz de Aragón* aparece por primera vez el 27 de mayo de 1925 y durará poco más de una década, hasta el 17 de noviembre de 1935. Su fundador y primer director es Francisco Aznar Navarro, un historiador con vocación y talento para el periodismo, que dirigió *La Voz de Aragón* hasta su muerte en 1927 fruto de una pulmonía<sup>12</sup>. El éxito de su periódico no se debe a la casualidad, ya que Aznar Navarro había participado y ganado experiencia anteriormente con otros periódicos, como el *Diario de Zaragoza* o el *Heraldo de Aragón*, y había fundado con colegas suyos *La Correspondencia de España* (en 1908 en Madrid) y *Región* (en 1923 en Oviedo). De hecho, Francisco Aznar Navarro solía presumir, no sin razón, diciendo: “He engendrado tres periódicos y ocho hijos y todos viven”<sup>13</sup>

*La Voz de Aragón* supone un tipo de diario diametralmente distinto a los periódicos con los que convivía. Tempranamente apuesta por el humor gráfico y por incluir numerosas fotografías en sus páginas y, de hecho, incluye diferentes suplementos destinados a mujeres (Gaceta de la mujer) y niños (Para gente menuda) que se mezclan con secciones ya veteranas de cualquier periódico como los toros, deportes o sociedad. Frente a otros periódicos, que permanecían anclados en formas tradicionales de información, *La Voz de Aragón* suponía un soplo de aire fresco de características totalmente innovadoras en una ciudad de provincias como era Zaragoza.

Los suplementos mencionados también tienen una importante carga gráfica, aunque sobresalen los destinados a la mujer debido a la presencia constante de figurines de moda y dibujos sobre tendencias y la moda. En las hojas destinadas al público femenino básicamente sólo se hablaba de moda, lo cual nos puede dar una idea de qué clase de mujeres eran las que leían periódicos: mujeres procedentes de la burguesía, con tiempo libre, alfabetizadas y cuyo pasatiempo era, fundamentalmente, el de enterarse de lo que estaba o dejaba de estar en boga. Por ello, era necesario que esas páginas estuvieran repletas de dibujos que ejemplificaran los estilos novedosos que podían venir de Madrid o del extranjero.

Pero si algo define a *La Voz de Aragón* es su carga satírica. Publica en la portada una sección que se denominaba “Diario de un ingenuo”, en la que el director habla de temas de actualidad, y en la contraportada encontramos una pequeña sección en la parte superior que se llama “Jota de las indirectas” (una pequeña coplilla popular sobre temas del momento). En la misma contraportada está también la sección más relevante para el presente trabajo: las viñetas de Teixi, que con su humor ácido utiliza la ironía y el simbolismo para hablar de temas que de otra forma no pasarían el visado de la censura.

---

<sup>11</sup> A principios de agosto de 1927, varios colaboradores de *La Voz de Aragón* deciden emprender un viaje en patinete a Madrid, bautizándolo con mordacidad “el Raid Zaragoza-Madrid” y siendo cubierto por el periódico de forma satírica, parodiando los viajes reales en avión o coche que tan de moda estuvieron en la época posterior a la Gran Guerra.

<sup>12</sup> Consultado el 23-11-2015 en [http://www.encyclopedia-aragonesa.com/voz.asp?voz\\_id=1696](http://www.encyclopedia-aragonesa.com/voz.asp?voz_id=1696)

<sup>13</sup> Eloy FERNÁNDEZ Clemente y Carlos FORCADELL: *Historia de la prensa aragonesa...* p. 183.



Luis Teixidor Cortals publicó bajo los seudónimos de “Teixi” y “Mallo” en periódicos como *El Día* y *La Voz de Aragón*. Josefina Clavería, en su libro *Un siglo de humor gráfico*, dirá: *Sin duda alguna, lo mejor de Teixi está en La Voz de Aragón; la contraportada recogió casi a diario su excelente análisis sobre los temas de actualidad, recurrió a personajes como “Inocencio”, “Juan Español” o la serie “Cómo se vive en el otro mundo”*<sup>14</sup>. Dichos personajes no son casuales, ambos ironizan sobre la ignorancia y el patriotismo rancio y barato; el primero siendo un personaje ignorante y naif, el segundo un estereotipo españolista más preocupado por los toros y el boxeo que por la deriva de la nación.

*Sus figuras son esquemáticas, muy expresivas y todos los elementos que componen las viñetas parecen estar dotados de vida. Los bloques de viviendas aparecen inclinados, las farolas anudadas, a veces los árboles tienen en sus ramas pajaritas de papel y muchas de las manos de sus hombres parecen llamas. Las escenas, generalmente, están formadas por dos personajes sobre un fondo urbano; cuando representa escenas de masas, incluye todos los tipos urbanos que se dan en una ciudad [...] ahí está el pobre, el rico, el político y el español medio como el mejor de los testimonios*<sup>15</sup>.

Teixi será un humorista sobresaliente que trascenderá los límites gráficos. Junto a algunos compañeros de *La Voz de Aragón* se lanzarán en el verano de 1927 al descabellado proyecto de viajar de Zaragoza a Madrid en patinete, una forma de parodiar la obsesión por la velocidad y el movimiento que estaba impregnando a la sociedad del momento. Mientras los héroes de las películas americanas que se proyectaban en los cines iban en automóvil o avión, los reporteros de *La Voz de Aragón* viajaban en patinete.

Ese “gamberrismo” le llevará a reírse de personas de todo signo político en sus viñetas, aunque en los últimos estertores de la Dictadura tenga una eclosión satírica fruto de una censura mucho más laxa. El mes de febrero de 1930, después de la dimisión de Primo de Rivera, será un periodo en el que Teixi se reirá de Unión Patriótica y del desconcierto político sin que le censuren. Y es que la ideología de Luis Teixidor Cortals estaba cercana al republicanismo, como su posterior deriva vital dejara de manifiesto: se destacará como defensor de la República cuando estalle la Guerra Civil, lo que le costará el renombre, el trabajo y se le obligará a participar en las revistas *Amanecer* y *El Duende* para limpiar su pasado republicano.

En los chistes publicados desde la creación del periódico hasta 1930, Teixi abordará numerosos temas de relevancia. Las quejas sobre la censura serán comunes (disfrazadas, claro está) y abordadas desde la complicidad y el simbolismo. Los “espacios en blanco” servían para simbolizar la censura. También las críticas a la censura recurren a la ironía o al doble sentido para llegar al lector. Otras veces no se andaba con tantos remilgos y era mucho más explícita, como el 22 de agosto de 1929: se muestra un tórculo en el que cuelgan dos chisteras (una vieja y otra nueva) y que está cerrado con un candado. Sin embargo, no todos los chistes escapan del censor: algunos dibujos se muestran sin el pie de imagen que normalmente es lo que nos proporciona una pista de cómo interpretar la imagen en cuestión.

Los políticos, estereotipados y con enormes chisteras, tampoco quedarán a salvo de Teixi. Estos políticos estarán caracterizados por su constante preocupación por banquetes y homenajes, como si su único cometido como figura pública fuera el de comer y figurar en eventos que ellos mismos proclaman. Sin embargo, la figura del alcalde Miguel Allué es vista con

---

<sup>14</sup> Josefina CLAVERÍA JULIÁN: *Un siglo de humor gráfico...* p. 165.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 167.

simpatía y hasta con cariño. Como personaje político se distanciará del político de enorme chistera, Allué llevará una chistera mucho más pequeña que dejará a la vista una impresionante calva, y un bigotillo igualmente pequeño en el centro de su cara.

Como ya se ha mencionado, otra de las constantes es el recurso de su personaje “Juan Español” o “Inocencio”, una forma de criticar la pasividad del ciudadano español medio. Este personaje va vestido con traje cordobés (sombrero, chaquetilla y faja) y suele estar representado con guitarras, porrones o toros para representar su desidia por los asuntos nacionales. Los temas de conversación de estos personajes suelen ser el boxeador Uzcudum, los aviones y sus progresos, los toreros del momento o el fútbol, todos ellos vistos desde un punto de vista infantil y provinciano.

Otro de los grandes recursos es “Cómo se vive en el otro mundo”, una serie de dibujos que había que interpretar como una forma de ironizar sobre la realidad. En este otro mundo, habitado por seres extraños que recuerdan vagamente a la forma humana, todos tienen buenas casas, son instruidos y, en general, viven una vida de abundancia y libertades. Era una forma de crítica que enmascaraba los aspectos negativos de la realidad bajo una exageración positivamente absurda, contando con la complicitad de que el lector sabría extrapolar ese mundo ideal a las carencias de la realidad.

Relacionado con esa carencia, también había una serie de constantes temas sobre los que se satirizaba. La poca cantidad de alimentos de primera necesidad disponibles era un tema siempre presente: Teixi hacía chistes, sobre todo, de los altos precios de la carne y de la continua adulteración de la leche con agua. El 3 de junio de 1927 se publicaba en *La Voz de Aragón* una viñeta que elevaba a las patatas a la categoría de joyas, expuestas en el escaparate de una joyería.

Otra de las carencias importantes en la ciudad de Zaragoza era la de la vivienda. La lentitud del tema de las “casas baratas” prometidas por la Dictadura exasperó a Teixi y se tradujo en numerosas viñetas que dejaban clara esa impaciencia. De la misma forma, se criticó los altos alquileres y el mal estado de las casas disponibles en la ciudad con igual mordacidad. La insalubridad del agua y su abastecimiento deficiente en la ciudad fue objeto de chistes sobre el color “café con leche” del agua.

Precisamente se criticó también desde las viñetas de Teixi las numerosas obras que vio Zaragoza florecer en sus calles. El cubrimiento del Huerva, las sucesivas obras en el Paseo Independencia o la edificación de la cárcel de Torrero encontraron su sitio en las viñetas de *La Voz de Aragón*, siempre desde un punto de vista mordaz e irreverente. El proyecto del Parque Primo de Rivera (actual José Antonio Labordeta) también despertó el interés crítico del dibujante por las medidas que se tomaron para proteger el arbolado (como la desproporcionada medida de rodear los árboles de alambre de espino<sup>16</sup>), que perjudicaron a los visitantes.

En los últimos años de la Dictadura, se produce un declive de las viñetas firmadas por Teixi en *La Voz de Aragón*. Desde 1927 entra un nuevo dibujante, Bayo Marín, y se alternan la colaboración gráfica. Luis Teixidor, con su característico humor político socarrón, queda relegado en numerosas ocasiones en favor del más moderado Bayo Marín pero, cuando la Dictadura vaya perdiendo fuerza, el humor de Teixi volverá a ganar fuerza en *La Voz de Aragón*. Los meses de enero y febrero de 1930, con la Dictadura de Primo de Rivera ya muerta, serán una explosión de ironía y humor satírico como no se había visto hasta entonces, haciendo

---

<sup>16</sup> Josefina CLAVERÍA JULIÁN: *Un siglo de humor gráfico...* p. 103.

alusión casi diaria a la descomposición de Unión Patriótica, la desbandada de los colaboradores de la Dictadura y la torpe forma de intentar arreglar el panorama político del país.

Podríamos concluir que *La Voz de Aragón*, de la mano de su principal dibujante, cuestionaba veladamente y dentro de sus propios límites las acciones de la Dictadura. Casi todos los temas importantes o susceptibles de ser criticados veían su correspondiente viñeta en la contraportada del periódico con un chiste lleno de mordacidad ácida. La relevancia del periódico es total para el presente trabajo: más de la mitad de las referencias encontradas sobre sátira o caricatura de tintes políticos corresponden a *La Voz de Aragón*.

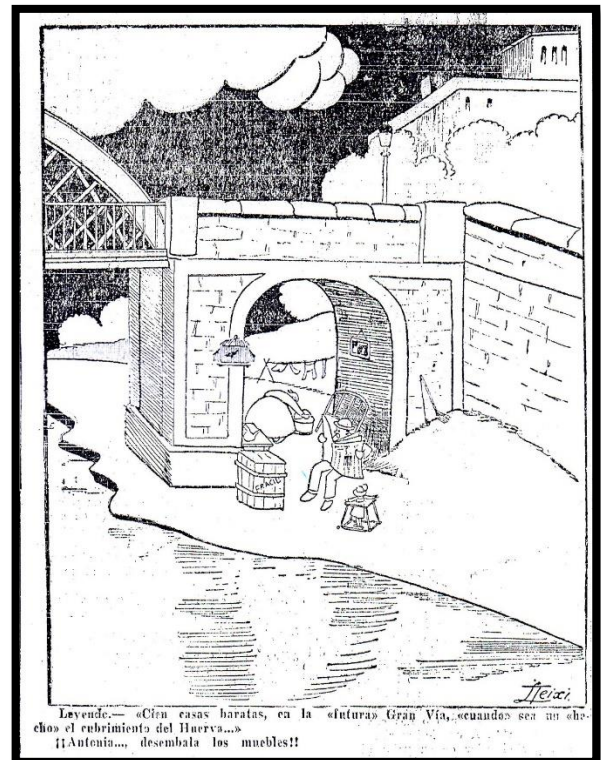


En este dibujo se representa a la Fuente de la Samaritana, situada en la época en la Plaza de la Seo, una fuente que reproduce a una mujer con vestimenta grecorromana y que vierte agua desde los dos cántaros que porta. En contraposición a la fuente, hay un extranjero: se le distinguen unas enormes patillas y el típico *pith helmet* colonial que, junto con la caricaturización en la forma de hablar, refuerzan la idea de que nos encontramos ante un ciudadano estereotipado de nacionalidad inglesa. El chiste es una crítica a la mala calidad del agua de Zaragoza, que porta tanto barro que hace que sea “de color café con leche”.

*La Voz de Aragón*, 31 de mayo de 1925 (Luis Teixidor)

RIETE DE JAUJA, LECTOR - ¡Oh este Saragossa, ser maravilloso; mi no comprender cómo en las foentes poder salir café con leche...!

La problemática de la vivienda también fue una constante en las reivindicaciones gráficas publicadas durante la Dictadura. La lentitud en la construcción de dichas viviendas será fuente de burla en *La Voz de Aragón* durante la gran parte del gobierno de Primo de Rivera. En concreto, en esta viñeta se ironiza sobre la lentitud de la puesta en marcha de esas “casas baratas” con la conversación de un matrimonio que vive debajo de un puente: el marido le dice a la mujer que desembale los muebles, señal de que van a asentarse debajo de ese puente, pese al optimismo que emana del periódico que está leyendo. Esta sería una sutil crítica a dos bandas, por un lado a la mencionada lentitud de construcción, pero también se puede distinguir una leve alusión al optimismo absurdo que emanaba de la prensa oficial.



*La Voz de Aragón*, 22 de junio de 1925 (Luis Teixidor)  
 Leyendo .- «Cien casas baratas, en la «futura» Gran Vía, «cuando» sea un «hecho» el cubrimiento del Huerva...»  
 ¡¡Antonia..., desembala los muebles!!

Estamos ante otra crítica hacia el tema de la construcción de las “casas baratas”. En este caso, dos hombres conversan sobre el tema, bromeando uno de ellos sobre que la mejor forma de tener una casa barata es ingresar en el hospital, el manicomio o la cárcel, instituciones en las que no se paga alquiler ni manutención.



*La Voz de Aragón*, 16 de agosto de 1925 (Luis Teixidor)  
 - ¿Casas baratas, dice usted? ¡Ja, ja! ¡Como no recurra al hospital, al manicomio o a la cárcel...!





Una de las quejas más comunes en las viñetas de los periódicos es la de la censura. Dicha protesta será furibunda en el periódico *El Sol*, pero en *La Voz de Aragón* se sumará una interpretación añadida: la crítica al trato de favor que recibían las publicaciones moralistas y religiosas en los primeros años de Dictadura. De esta forma, la queja del periodista sobre la censura se ve respondida con el alardeo de que quien escribe en la sección religiosa nunca ha visto su trabajo mutilado.

*La Voz de Aragón*, 9 de septiembre de 1925 (Luis Teixidor)

ENTRE PERIODISTAS

- ¡Hombre por Dios, no diga usted que hay severidad en la censura. Jamás me han tachado ni una línea!
- ¿Qué sección hace usted?
- ¡La religiosa!

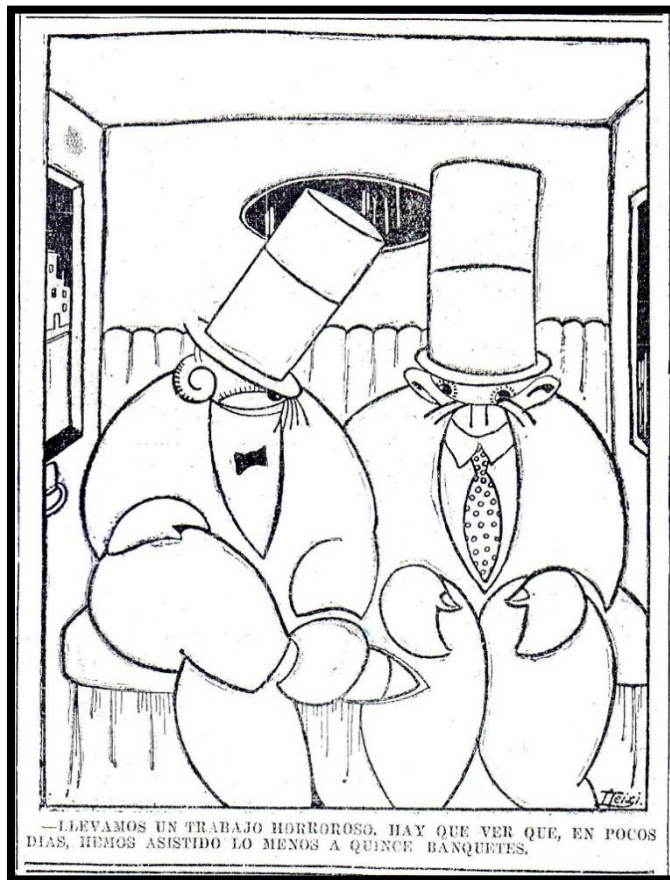
La problemática de obtener alimentos básicos también será una fuente de chistes, abundando los relativos al precio de la carne y de la picaresca relacionada con la venta de leche. Por sus propiedades, la leche era fácilmente adulterable con agua para obtener mayores rendimientos, cosa que será fuente de chistes con toda naturalidad y denuncias en clave de humor en las viñetas de Teixi.



*La Voz de Aragón*, 21 de septiembre de 1925 (Luis Teixidor)

- ¿Esta leche será de confianza, verdad?

- ¡Ya lo creo; bástele saber que soy de las que menos han multado por adulteración!

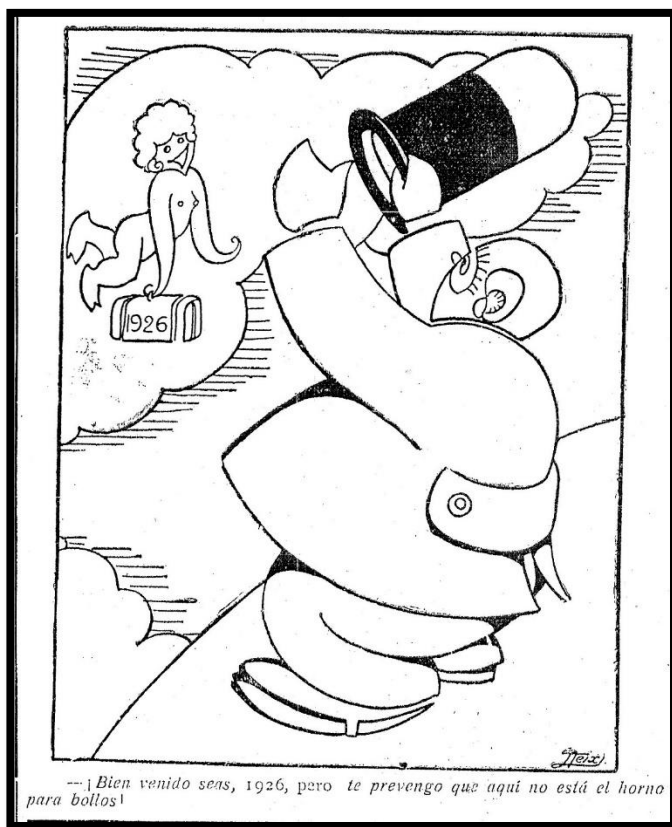


Teixidor también hará de los políticos el blanco de sus chistes. Cuando se refiera a ellos los representará con enormes chisteras y casi siempre en actitudes perezosas, reforzando la idea de ociosidad de la clase política. En este caso, las figuras están deformadas y van en el interior de un cómodo coche mientras comentan lo trabajoso que es asistir a los numerosos banquetes. Si comparamos este chiste con las viñetas sobre la carestía de alimentos básicos, tenemos un panorama sumamente amargo y descarnado respecto a la vida de los políticos, que vivirían ajenos a las penurias de la población.

*La Voz de Aragón*, 22 de diciembre de 1925 (Luis Teixidor)

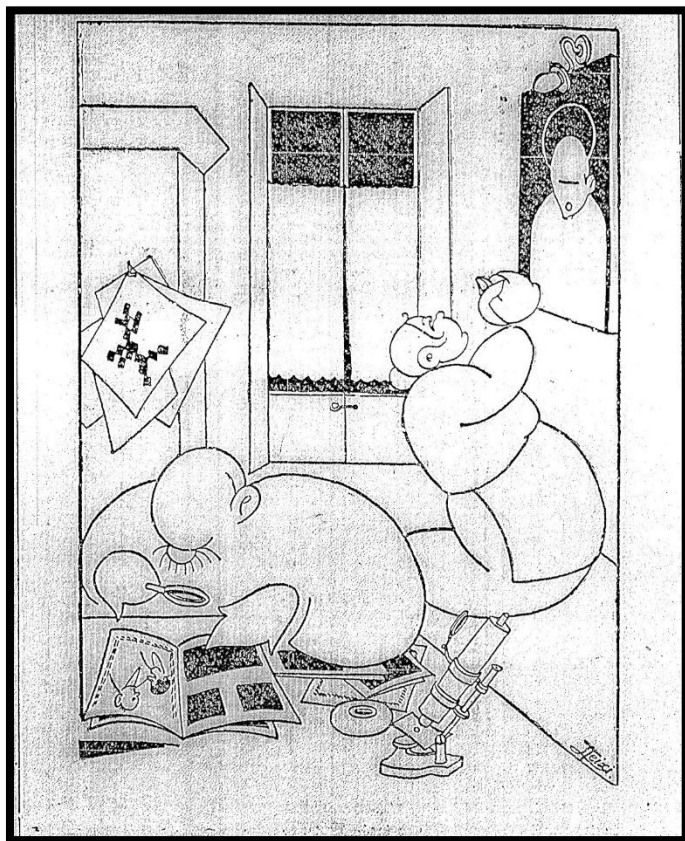
- LLEVAMOS UN TRABAJO HORROROSO. HAY QUE VER QUE, EN POCOS DIAS, HEMOS ASISTIDO LO MENOS A QUINCE BANQUETES.

La viñeta es autoexplicativa. Teixi no se anda con simbolismos (más allá del manido estereotipo de representar al año entrante como un recién nacido): el político, señalado una vez más por una exagerada chistera, ya avisa al recién llegado que “no está el horno para bollos”, una expresión popular para indicar que no es el momento ideal para llegar.



*La Voz de Aragón*, 1 de enero de 1926 (Luis Teixidor)

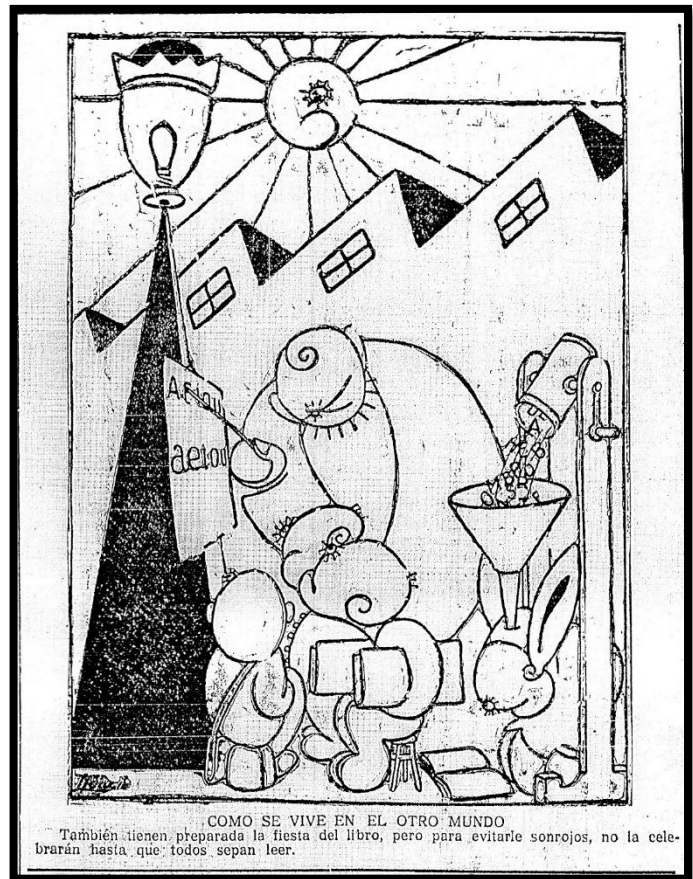
- ¡Bien venido seas, 1926, pero te prevengo que aquí no está el horno para bollos!



Este dibujo ha sido censurado, ya que el censor ha borrado el característico pie de imagen que acompaña a todos los chistes de Teixi. Podemos distinguir a una pareja, él está mirando fotografías con una lupa en la misma mesa en la que hay un microscopio. Ella está rezando a la representación de algún santo que está colgada de la pared.

*La Voz de Aragón*, 21 de septiembre de 1926 (Luis Teixidor)

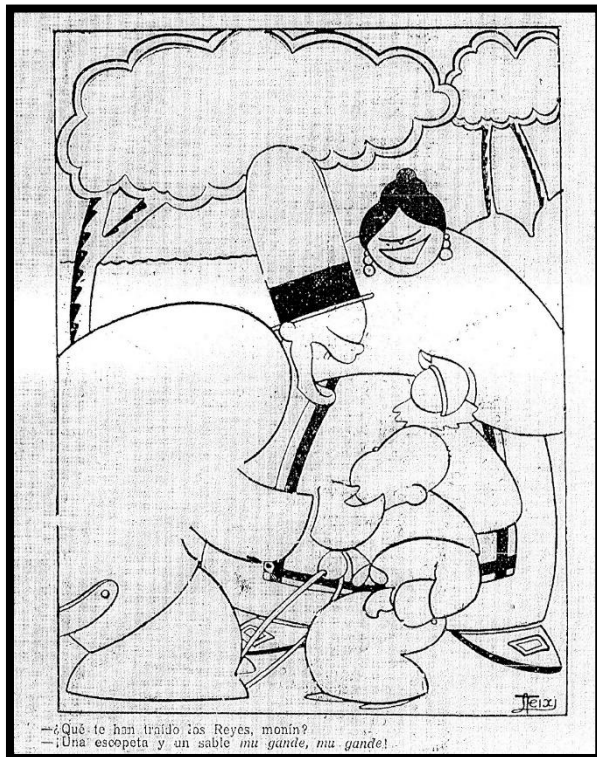
Pese a los avances en materia cultural (González Calleja llega a hablar de una “Edad de Plata”) la realidad era bien distinta: los índices de alfabetización aún eran tremendamente bajos y las capas más humildes de la sociedad apenas sabían leer y escribir. Luis Teixidor satiriza sobre este hecho en su serie “cómo se vive en el otro mundo”, que utiliza para criticar problemas de su tiempo mediante una abstracción fantástica. En este caso concreto, en el “otro mundo” también se celebra una feria del libro, pero no será hasta que todos los habitantes sepan leer, oponiéndose a la realidad de que en “este mundo” se celebra habiendo un importante porcentaje de población analfabeta.



*La Voz de Aragón*, 12 de octubre de 1926 (Luis Teixidor)

COMO SE VIVE EN EL OTRO MUNDO

También tienen preparada la fiesta del libro, pero para evitarle sonrojos, no la celebrarán hasta que todos sepan leer.



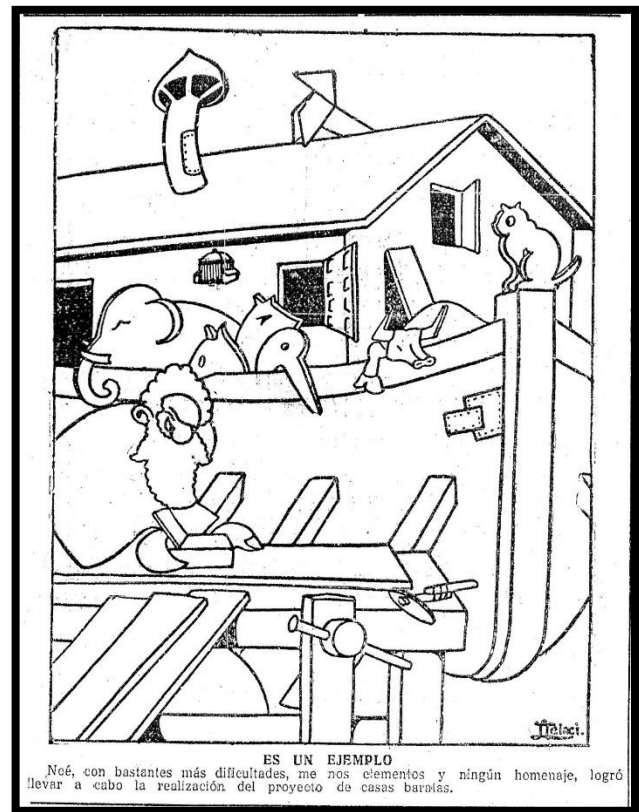
La relación Reyes Magos – Reyes de España fue muy común cuando se quería realizar alguna crítica camuflada, con el fin de que no fuera censurada. En esta viñeta, los Reyes Magos (está publicada el día 7 de enero) han regalado al niño una escopeta y un sable, dos objetos relacionados íntimamente con el mundo militar y que, en especial el segundo, nos recuerdan a los “espadoes” de la política del periodo isabelino. En cualquier caso, la excusa de los regalos de Reyes es una forma de relacionar a la monarquía con la dictadura militar, poniendo de manifiesto las buenas relaciones que había entre Alfonso XIII y Primo de Rivera.



*La Voz de Aragón*, 7 de enero de 1927 (Luis Teixidor)

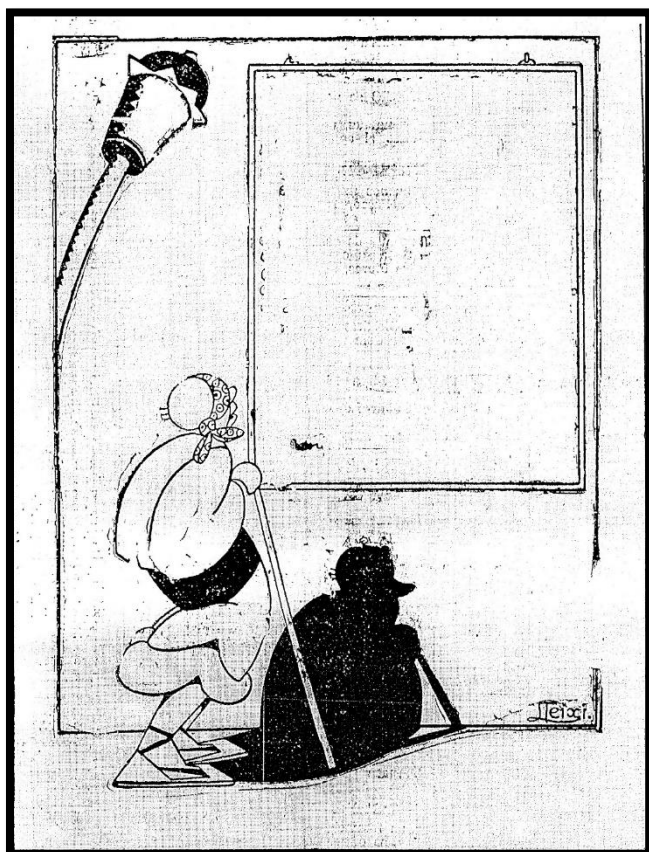
- ¿Qué te han traído los Reyes, monín?
- ¡Una escopeta y un sable mu grande, mu grande!

La problemática de la vivienda se repetía continuamente en las críticas que realizaba Teixi a la Dictadura. En una ciudad en franca expansión, como lo era Zaragoza, la necesidad de casas asequibles era una realidad cotidiana. La solución no parecía llegar nunca, pese a que había sido una de las promesas estrella de la Dictadura. En el chiste se llega a aludir entre líneas a los políticos perezosos, poniendo en contraposición a un laborioso Noé, recalcando que este último llegó a construir su Arca "con bastantes más dificultades, menos elementos y ningún homenaje".



*La Voz de Aragón*, 18 de febrero de 1927 – *ES UN EJEMPLO* (Luis Teixidor)

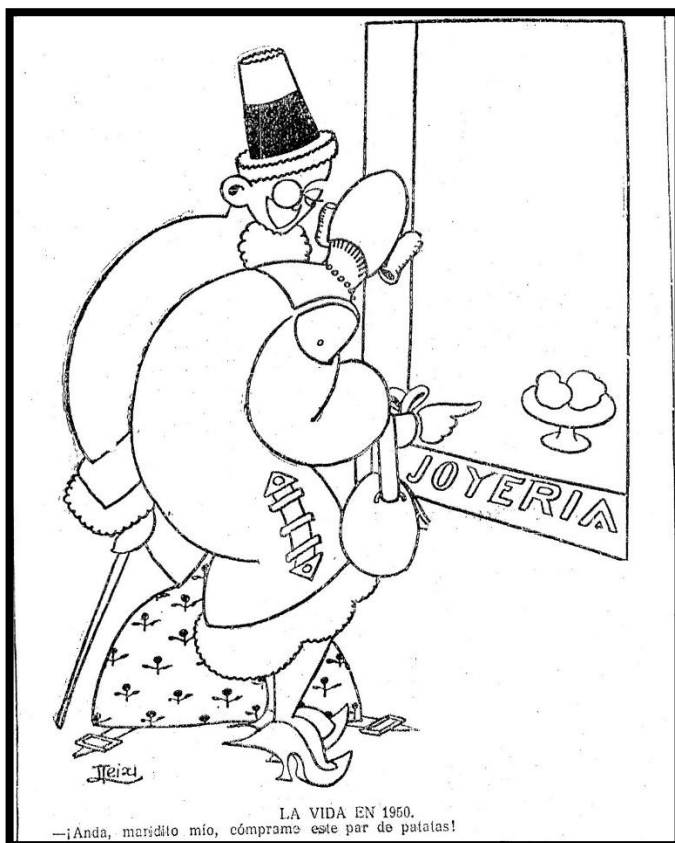
Noé con bastantes más dificultades, menos elementos y ningún homenaje, logró llevar a cabo la realización del proyecto de casas baratas.



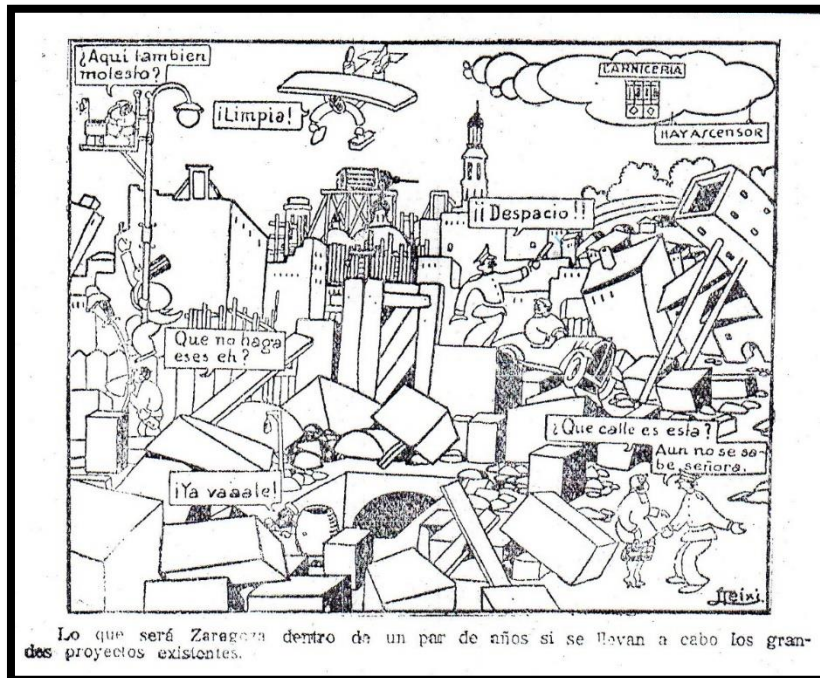
Esta es una de las viñetas de Teixi censuradas. En ella hay un baturro mirando el cartel, pero tanto el propio cartel como el pie de imagen han desaparecido, dejando un hueco vacío que evidencia la mutilación del chiste por parte del censor.

*La Voz de Aragón*, 18 de marzo de 1927 (Luis Teixidor)

El desabastecimiento que sufría la sociedad a principios de los años 20, fruto de una coyuntura económica en la que era más lucrativo exportar los alimentos que venderlos en el propio país, seguía presente a finales de los años 20. La viñeta analizada satiriza, mediante una hipérbole, el elevado precio de los alimentos más básicos poniendo en el escaparate de una joyería algo tan humilde como un par de patatas.



LA VIDA EN 1950.  
—¡Anda, maridito mío, cómprame este par de patatas!

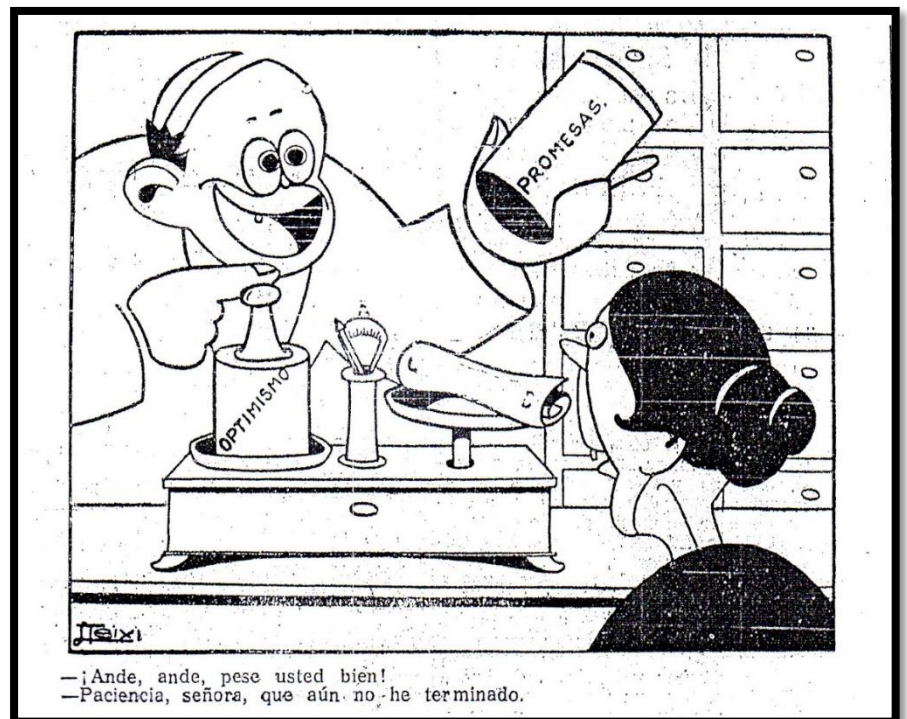


Estamos ante una visión agri dulce de futuro. Las obras de remodelación del entramado urbano que se acometen durante la Dictadura renuevan la ciudad, pero es a cambio de hacer cundir el caos en las calles: las obras han convertido la calzada en una escombrera, un guardia pide a un conductor que aminore la velocidad, una señora pregunta a otro guardia sobre la calle en la que está, mostrándose el propio guardia perplejo e inseguro. Uno de los detalles más críticos, aunque la naturaleza entera de la viñeta es tremendamente satírica, es la de situar una carnicería en el cielo, forma discreta de señalar que los precios de la carne "están por las nubes".

La Voz de Aragón, 1 de octubre de 1927 (Luis Teixidor)

Lo que será Zaragoza dentro de un par de años si se llevan a cabo los grandes proyectos existentes.

En esta viñeta de 1928 podemos ver como un hombre está pesando un papel, que simboliza las diferentes reformas de la Dictadura, en una báscula. En el brazo opuesto al papel encontramos un peso en el que está escrita la palabra "optimismo", siendo muchísimo más pesado este último en la balanza. El simbolismo es claro: el optimismo ante el cambio gana a las diferentes reformas que ha realizado la Dictadura primorriverista, sin embargo, al hombre aún le queda una oportunidad de equilibrar la balanza, pues tiene en la mano otra pesa en la que pone "promesas". De esta forma, aunque inicialmente se intuya un cambio, la Dictadura aún puede hacer promesas electorales para equilibrar las fuerzas y continuar en el poder.



La Voz de Aragón, 17 de mayo de 1928 (Luis Teixidor)

- ¡Ande, ande, pese usted bien!

- Paciencia, señora, que aún no he terminado.



*Juego de palabras* es una mención disimulada a la labor de la censura. El personaje, sentado con un periódico a la sombra de una palmera, menciona "no pasa nada, y si pasa algo no pasa" en referencia a la labor represiva del censor. Efectivamente, si ocurría algo fuera de lo normal y era considerado como "peligroso" nunca llegaba a publicarse en los periódicos. Además, en 1929, Luis Teixidor comenzará a introducir en sus viñetas una mosca, un animal que se ve atraído por los malos olores, en señal de que la propia Dictadura estaba empezando a descomponerse.

La Voz de Aragón, 26 de junio de 1929 – *Juego de palabras* (Luis Teixidor)

- ¡Qué barbaridad! No pasa nada, y si pasa algo no pasa.

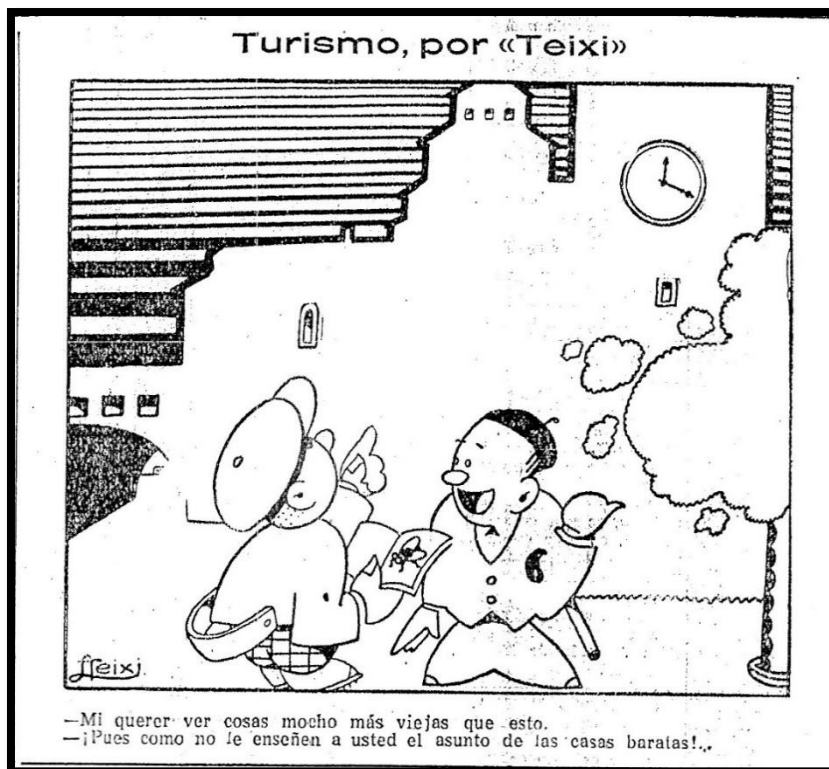


Estamos otra vez ante un chiste que utiliza la dualidad blanco-negro para referirse a la labor de la censura, al igual que los chistes de *El Día* del 18 octubre 1923 o el de *El Sol* del 11 de noviembre de 1923. De esta forma, tanto "lo negro" (lo tachado con negro) como "lo blanco" (los huecos en blanco que deja el censor) se refieren a lo mismo: la práctica de censurar contenido en la prensa. Además, de nuevo, aparece en el dibujo una mosca.

La Voz de Aragón, 29 de junio de 1929 (Luis Teixidor)

- ¿Qué lees si a ti siempre te ha estorbado lo negro?

- ¡Lo blanco!!



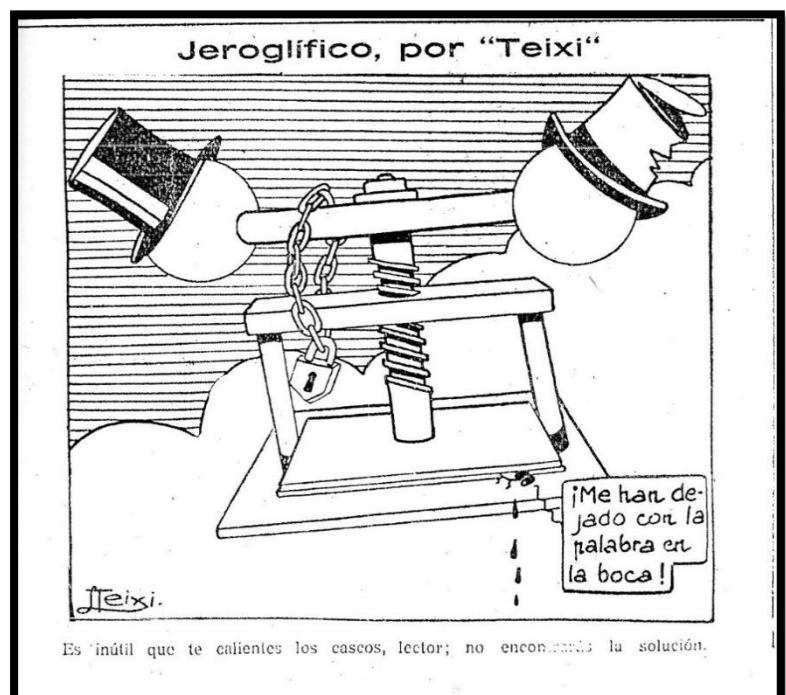
*La Voz de Aragón*, 18 de julio de 1929 (Luis Teixidor)

- Mi querer ver cosas mocho más viejas que esto.

- ¡Pues como no le enseñen a usted el asunto de las casas baratas!...

En este chiste nos encontramos ante un extranjero, que porta un libro en la mano (en el que está posada la omnipresente mosca de Teixi) que está hablando con un zaragozano (caracterizado por llevar bastón y boina calada). La acción discurre en la Plaza de la Seo, como nos indica el arco que unía la catedral con el Arzobispado (en la izquierda de la imagen), la silueta del edificio y el reloj de la torre. Sin embargo, el turista deja de manifiesto que quiere ver cosas "más viejas" que la Seo, a lo que el paisano le responde que más viejo que la Seo es el asunto de las casas baratas. Estamos a finales de la Dictadura (mediados de 1929, apenas le quedan unos meses de vida al sistema dictatorial) y podemos ver que el tema de las viviendas asequibles aún está por resolver de forma efectiva.

En este caso el dibujo de Luis Teixidor no se anda con simbolismos para camuflar su crítica. Obviamente no se trata de ningún "jeroglífico", como dice el autor, y si que se le puede encontrar "solución": se trata de la representación de un tórculo de prensa encadenado, metáfora de la poca libertad de opinión a la que estaban sometidos los periódicos bajo la Dictadura. Además de la ya característica mosca, que está siendo aplastada en este dibujo, posados encima de la prensa hay dos chisteras: una nueva y otra ajada, símbolos de la nueva y vieja política respectivamente.



*La Voz de Aragón*, 23 de agosto de 1929 – *Jeroglífico* (Luis Teixidor)  
Es inútil que te calientes los cascos, lector; no encontrarás la solución.



Estamos ante otro de los chistes de la serie "Cómo se vive en el otro mundo". En este caso, y al igual que en otros ejemplos de *La Voz de Aragón*, la censura ha hecho su trabajo vetando el pie de imagen y dejando una marca incuestionable: "visado por la censura". Sin embargo, el dibujo se ha mantenido sin modificar y se puede observar a dos monstruos antropomórficos (algo normal en la serie) charlando. Además, lo más interesante de todo el dibujo es la mosca que dibujará Teixi en los últimos meses de Dictadura, que no ha sido censurada.

*La Voz de Aragón*, 12 de septiembre de 1929 – *Cómo se vive en el otro mundo* (Luis Teixidor)



Esta viñeta tiene una especial carga simbólica. En una primera lectura podemos ver que un frágil barco de papel se está hundiendo sin remedio en medio de la tempestad. Sin embargo, los que han sido arrojados al agua son políticos (una vez más, con chisteras) que se intentan agarrar a lo que queda a flote del barco. El propio barco se llama "U. Pérez", iniciales que concuerdan con las del propio partido de la Dictadura, Unión Patriótica. Por tanto, el hundimiento del barco es una alegoría al hundimiento del propio partido político, que en su debacle ha sentenciado el destino de los políticos que se habían subido en él.



*La Voz de Aragón, 6 de febrero de 1930 - Naufragio (Luis Teixidor)*  
El capitán :- ¡¡¡Sálvese el que pueda!!!



Miguel Primo de Rivera no utilizará el Congreso de los Diputados como tal, sino que se valdrá de la Asamblea Nacional Consultiva (un organismo creado por la propia Dictadura) para dar una pátina parlamentaria al sistema dictatorial. Por ello, cuando en el chiste se menciona que "se han quitado seis años y medio de encima" se está refiriendo a que el Congreso de los Diputados ha vuelto a funcionar como en democracia, como si los años de Dictadura no hubieran ocurrido.

*La Voz de Aragón*, 15 de febrero de 1930 – *Parece que fué ayer* (Luis Teixidor)

- Con este otro rótulo, ya parece la fachada hasta más nueva.

- ¡Toma! ¡Como que le han quitado seis años y medio de encima!

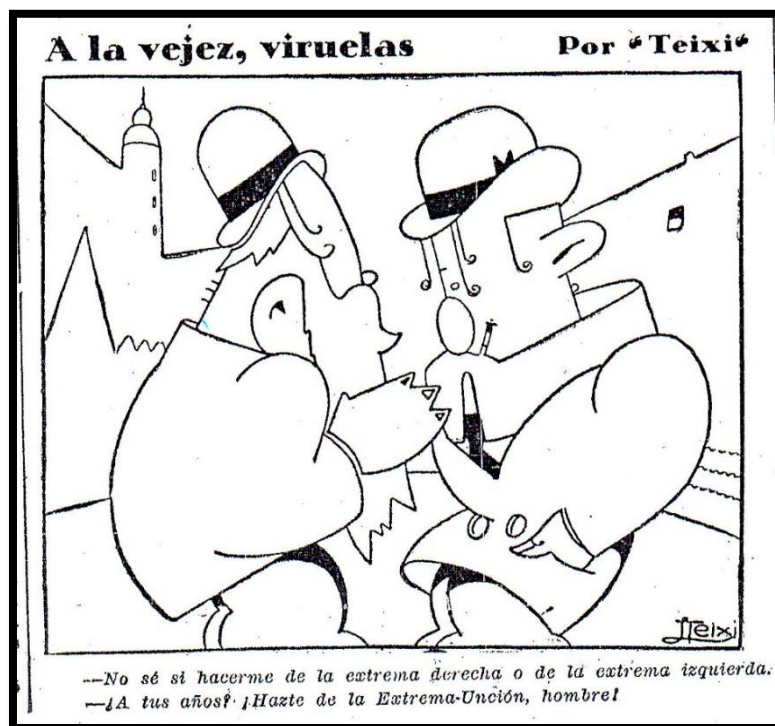
En este chiste se bromea sobre la dimisión del dictador Miguel Primo de Rivera, pese a que se hace de forma velada. Dos personas están hablando, pero una de ellas cumple los estereotipos “españolistas” a los que recurre Teixi cuando quiere representar rápidamente a un español cualquiera: están hablando de la dimisión del gobierno francés, nuestro vecino, pero lo hacen comparando con la dimisión del gobierno dictatorial español. La conclusión, llena de acidez, es que el gobierno galo ha dimitido por simple envidia.



*La Voz de Aragón*, 16 de febrero de 1930 – *En todas partes cuecen habas* (Luis Teixidor)

- El Gobierno francés ha dimitido

¡¡¡Envidiosos!!!



La deriva política de aquellos que militaban en Unión Patriótica, tras la dimisión del dictador, queda tratada en este chiste. Muchos de los militantes eran de nuevo cuño, apuntados al partido al calor de la Dictadura pero sin especial adhesión política. Es por ello por lo que, perdido el trato favorable a sus miembros y sin arraigo político, se satiriza la situación de “confusión” con un ejemplo tan exagerado: el personaje en cuestión, ignorante en cuanto a política, duda entre dos opciones tan sumamente opuestas.

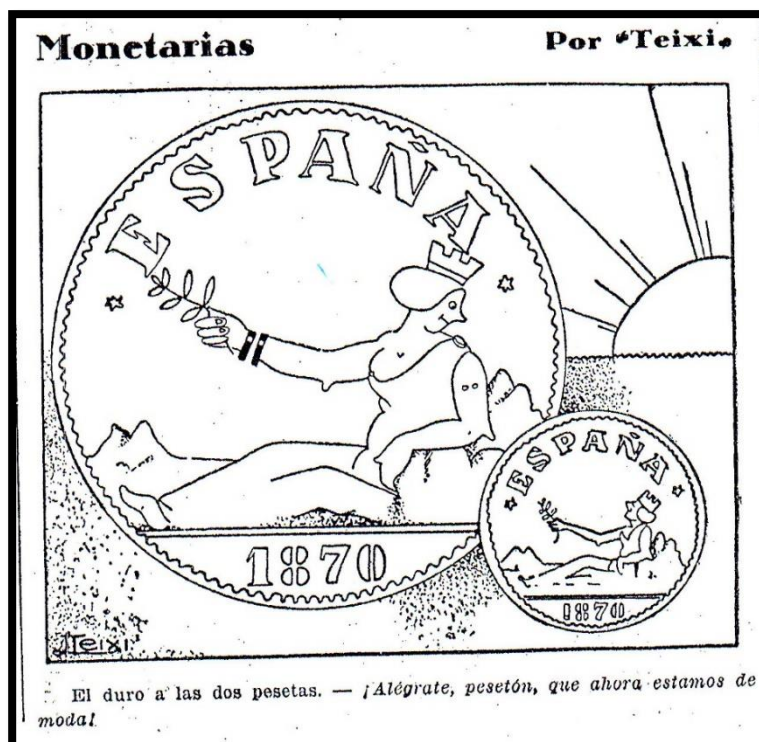


*La Voz de Aragón*, 23 de febrero de 1930 – *A la vejez, viruelas* (Luis Teixidor)

- No sé si hacerme de la extrema derecha o de la extrema izquierda

- ¿A tus años? ¡Hazte de la Extrema-Unción, hombre!

Tras la dimisión de Primo de Rivera, Teixi se atreve a publicar esta viñeta. En ella se ven, claramente representadas, dos monedas de 1870: monedas que se pusieron en circulación por el gobierno provisional de España tras la dimisión de Amadeo de Saboya. El dibujante parece querer ver un futuro optimista sin el dictador.



*La Voz de Aragón*, 28 de febrero de 1930 - *Monetarias* (Luis Teixidor)  
El duro a las dos pesetas .- ¡Alégrate, pesetón, que ahora estamos de moda!

### EL NOTICIERO

En España, el fenómeno de la caricatura es casi exclusivo de los periódicos de izquierdas porque la prensa conservadora era menos dada a dibujos humorísticos. Los periódicos conservadores gustaban de insertar farragosos textos y críticas, siempre con una gran seriedad, sobre el comportamiento de sectores más progresistas. Es por ello por lo que *El Noticiero* es uno de los periódicos menos interesantes a nivel de sátira y crítica política del sistema dictatorial.

Los aportes de la publicación se limitan casi únicamente a caricaturas de personajes notables del momento, realizadas durante los primeros años de andadura de la Dictadura. Posteriormente van perdiendo peso en el diario para cederlo a cuerpo de texto. Sin embargo, la caricatura se mantiene: Sanz Lafita sigue durante el periodo que va desde 1923 a 1924 como encargado de ilustrar la página deportiva (la cual incluía muchas veces el retrato de algún torero entre los deportistas). Estas caricaturas no tienen valor humorístico, ya que se utilizaban normalmente como una forma de rellenar e ilustrar noticias sin tener que recurrir a la fotografía; cuando un futbolista hacía una jugada especialmente buena o alguna celebridad deportiva

visitaba Zaragoza, ahí estaba Sanz Lafita para realizar un retrato que sería insertado en *El Noticiero*.

Paralelamente, los domingos se publicaba una página de humor bastante descafeinado y blanco. “Humor de todas partes” era un recopilatorio de viñetas publicadas en otros diarios nacionales e internacionales, estas últimas traducidas al español (de, por ejemplo, *Excelsior*, *Le Rire*, *Le Petit Parisien*...) <sup>17</sup>. El humor que destilan esas páginas dominicales está muy diluido y tamizado, basado en aspectos culturales llamativos y en el chiste gráfico fácil, por lo que no tiene ningún valor político ni subversivo.

*El Noticiero* es un periódico que promociona el statu quo y se siente cómodo en la Dictadura, por lo que podría decirse que, periodísticamente, es el instrumento del conservadurismo aragonés. Su relevancia en el presente trabajo viene dada en gran medida por las caricaturas que se publican de personajes ilustres de la Dictadura durante el primer año; pasado ese tiempo, recurrirá a personajes de la escena local zaragozana.

Como periódico, se funda el 1 de junio de 1901 por un grupo de católicos zaragozanos con inquietudes periodísticas <sup>18</sup>. Las personas que desempeñen la labor de director de *El Noticiero* serán muy variadas y estarán en el cargo poco tiempo, muestra una vez más de que a la publicación le sobra entusiasmo y le faltaba profesionalidad. Sin embargo, la infraestructura material del periódico es excelente, absorbiendo la ya existente del periódico *La Derecha*, lo que permitiría una gran tirada para la época <sup>19</sup>.

Gracias a dichos recursos materiales, *El Noticiero* pudo publicar extras para fechas señaladas (que normalmente, dado su carácter católico, eran las fiestas del Pilar, Semana Santa y Año Nuevo) y consolidarse como la publicación conservadora más importante de Zaragoza <sup>20</sup>. *El Noticiero* sobrevive a huelgas y continúa publicando en momentos cruciales de la historia de Aragón, como el episodio del Cuartel del Carmen.

Llegados a los años 20, *El Noticiero* es lo suficientemente fuerte como para constituirse como sociedad anónima y traslada sus talleres a la calle del Coso nº 79, emplazamiento que usará hasta dos años antes de su final, en 1975. En estas fechas, 1922 para ser más exactos, es cuando tomará las riendas de la dirección el abogado José María Sánchez Ventura (que posteriormente será alcalde de Zaragoza de 1946 a 1948). Permanecerá al frente del periódico hasta 1932 <sup>21</sup>, lo que significa que ostentará el cargo durante toda la Dictadura de Primo de Rivera.

En el apartado gráfico, cabe destacar a Antonio Mayandía. Si bien Sanz Lafita utilizaba caricaturas personales para retratar a deportistas y toreros del momento, Mayandía hacía lo propio con los personajes políticos y de renombre <sup>22</sup>. Los generales del Directorio Militar saltarán

---

<sup>17</sup> Josefina CLAVERÍA JULIÁN: *Un siglo de humor gráfico*... p. 92.

<sup>18</sup> Eloy FERNÁNDEZ Clemente y Carlos FORCADELL: *Historia de la prensa aragonesa*... p. 117.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 118.

<sup>20</sup> Su recorrido vital se prolongará hasta 1977, siendo junto con el *Heraldo de Aragón* una de las publicaciones más longevas. A pesar de ello, su marcado carácter conservador y reaccionario hicieron que una vez acabada la dictadura franquista la relevancia del periódico se esfumara y desapareciera. Llegados a ese punto, los ingresos del diario no cubrían los gastos, y la modernización de las rotativas necesitaba una inversión que no se podían permitir, por lo que *El Noticiero* cerraba sus puertas el 15 de junio de 1977.

<sup>21</sup> Eloy FERNÁNDEZ Clemente y Carlos FORCADELL: *Historia de la prensa aragonesa*... p. 120.

<sup>22</sup> Josefina CLAVERÍA JULIÁN: *Un siglo de humor gráfico*... p. 88.

a las portadas de *El Noticiero* como queriendo presentar a los miembros destacados de la “nueva política”. El tratamiento de las caricaturas es respetuoso pero sin caer en la adulación: los defectos que tenga el personaje (como marcas en la cara, estatura o gordura) quedan dibujados. Porque de eso trata la caricatura, la exageración de determinados rasgos.

Las colaboraciones de Mayandía son numerosas en un principio, pero se van espaciando con el tiempo. Poco a poco los dibujos van dejando espacio a cuerpo de texto conforme la Dictadura se va asentando en sus primeros meses de vida. A mediados de 1924, el protagonismo de políticos locales y nacionales en las caricaturas ha dejado paso al interés por dibujar gente importante pero menos relevante a nivel político (actores, cantantes, intelectuales...). Esto se puede comprender gracias a la propia trayectoria vital de Antonio Mayandía: Antonio Mayandía padre le consiguió un puesto como secretario en Madrid para que le ayudara<sup>23</sup>, Mayandía hijo disfrutaría así de una posición privilegiada de los altos cargos de la Dictadura. De esta forma, aunque estaba en la capital, Mayandía hijo enviaba puntualmente a *El Noticiero* caricaturas de personajes relevantes de la política nacional. “Figuras de actualidad” era el espacio que dedicaba en 1923-1924 a sus caricaturas, firmando como “A. Mayandía”.

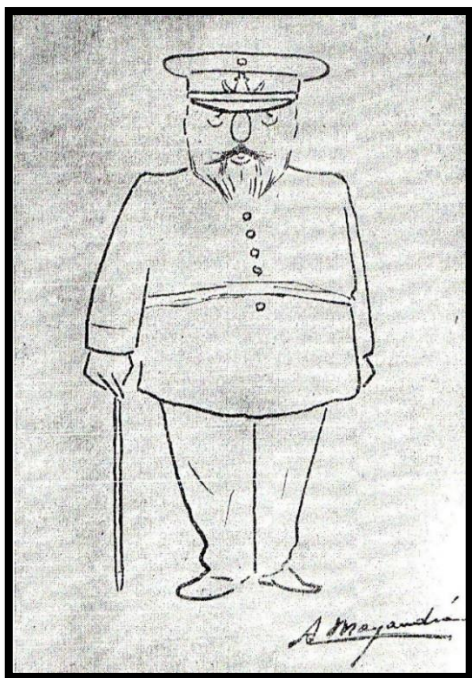
Por lo tanto, estamos ante un periódico de profundas y nada disimuladas raíces católicas. *El Noticiero* tiene su relevancia en tanto que es un periódico laudatorio del régimen y todo lo relacionado con el Marqués de Estella es grandioso y triunfal. Podría decirse que, a nivel político, *El Noticiero* innova poco o nada, actuando de pregonero del régimen<sup>24</sup> y del sector conservador católico de la población. Sin embargo, es esa posición cercana a la Dictadura lo que hace que las caricaturas publicadas tengan la relevancia suficiente como para pasar por alto la parcialidad de la fuente.

En otras palabras, *El Noticiero* tenía colaboradores dentro del Directorio, convirtiéndose en un testigo de primera fila. Obviamente, esa posición privilegiada venía dada por una conexión ideológica entre la política del país y la línea editorial del periódico que negaba cualquier tipo de crítica, pero a pesar de ello nos puede servir como un balcón estupendo desde el que vislumbrar los diferentes personajes que protagonizaron el momento. El trazo sencillo pero realista, que no busca la burla pero que tampoco quiere el halago fácil, hace de las caricaturas de *El Noticiero* un estupendo material para investigar.

---

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

<sup>24</sup> *El Noticiero* es uno de los periódicos en los que la censura raramente es visible: los espacios en blanco que caracterizan a otros periódicos no son comunes entre sus hojas. Por el contrario, las noticias provenientes de Marruecos son siempre positivas, de victorias sobre los rifeños y de toma de poblaciones. En definitiva, *El Noticiero* tiene una alta estima al dictador y a la dictadura, y se esfuerza en envolver el momento político con un triunfalismo desmesurado.

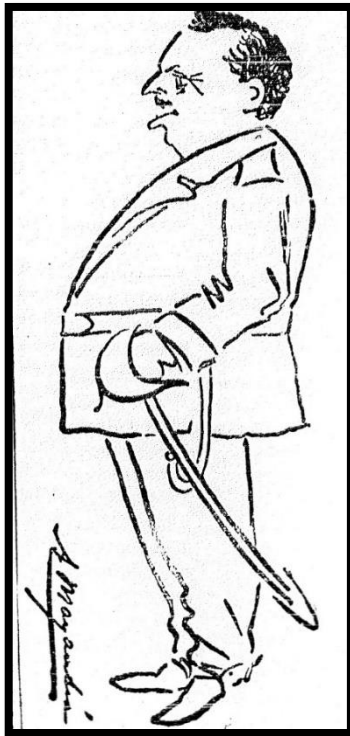


*El Noticiero*, 18 de septiembre de 1923 – Caricatura del General Mayandía (Mayandía)

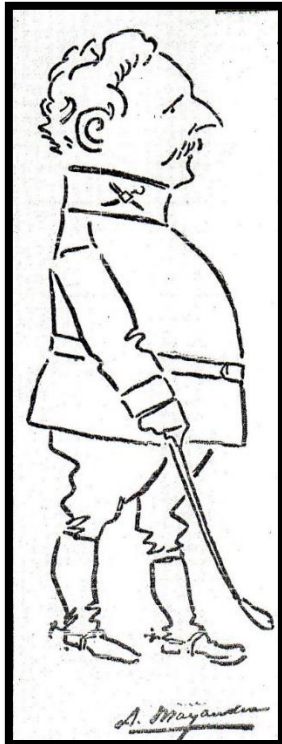


*El Noticiero*, 20 de septiembre de 1923 - Caricatura de Primo de Rivera (Mayandía)

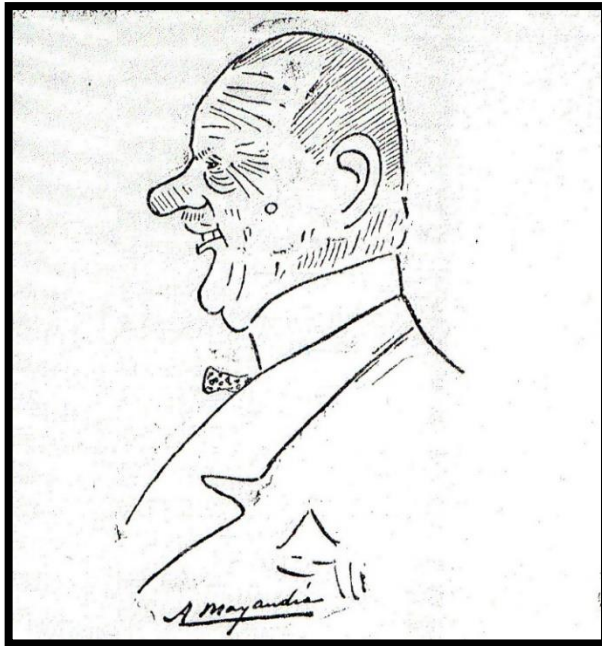




*El Noticiero*, 22 de septiembre de 1923 – Caricatura de Sanjurjo (Mayandía)







*El Noticiero*, 18 de octubre de 1923 - Caricatura de Martínez Anido (Mayandía)





*El Noticiero*, 9 de diciembre de 1923 – Caricatura de Valeriano Weyler (Mayandía)



Quizá el ejemplo de mayor relevancia publicado por *El Noticiero*, junto con la caricatura del Directorio Militar del 7 de octubre de 1923. En ella, un militar está sentado en el banco de algún parque, enfrente de un ama de cría gorda y vieja, que queda etiquetada con las palabras “vieja política”. Un señor desconocido, la representación antropomórfica del año anterior, se está marchando de la escena.

El niño, con un sombrero en el que se puede leer claramente “1924” tiende las manos al militar, al tiempo que se aleja de su ama de cría. Mediante este dibujo, *El Noticiero* quiere dejar bien claro, y sin ningún tipo de malinterpretación, que aunque la vieja política intente recuperar su poder ya es demasiado tarde: 1924 será un año para los militares.

*El Noticiero*, 1 de enero de 1924 – En el Parque Nacional

AMA.- Vuelve por acá niño

MILITAR.- Aspéralo sentá, que pa rato tienes



## EL DÍA

*El Día* es un periódico extrañamente breve comparativamente con la prensa asentada que hemos analizado hasta ahora. Pese a ser un periódico serio e interclasista (al contrario de aquellas publicaciones anarquistas que mencionábamos al inicio de este apartado, que buscaban un público mayoritariamente obrero), la vida de *El Día* apenas duró dos años. Pero, pese a esa breve trayectoria vital, el periódico tendrá un buen número de viñetas relevantes para este trabajo.

*El Día* se presenta a sí mismo como un periódico independiente, como muchos otros. Realmente, a tenor de lo publicado en el propio diario, *El Día* se mantenía neutral y ambiguo, navegando entre apoyar u oponerse a la Dictadura. Tanto sus chistes como sus artículos podrían interpretarse de cualquiera de las dos formas, como un modo de no cerrarse puertas. Esta estrategia es comprensible, si tenemos en cuenta que el periódico empezaba a dar sus primeros pasos, y no le convenía espantar potenciales lectores abrazando causas exaltadas.

El 13 de septiembre la primera página hablaba de una colaboración España – Portugal en un artículo llamado “El gran sueño ibérico”, situado al lado de otro artículo: “España y la riqueza del Rif”, un texto que, desde una perspectiva histórica, resaltaba el valor comercial de la colonia africana a pesar de considerarlo un sacrificio cuestionable para España. Sin embargo, pese a esa invitación patriótica, vemos que en el interior, en la parte que informa sobre el golpe de estado, un buen número de párrafos aparecen tachados en negro.

Recurriendo una vez más al punto de vista de Eloy Fernández Clemente, vemos que resume perfectamente la naturaleza del periódico: *El Día ofrece una mezcla de ingredientes contradictorios: el “patriotismo” primorriverista es compatible con los análisis de Prieto, Unamuno o del republicano autónomo Salvador Goñi [...] a la sombra de la demagogia primorriverista no iba a tardar en rebrotar la exaltación de la “raza” nacional y, vencidos los primeros recelos, también de la regional [...] Tanta contradicción no podía dejar de provocar el cierre a mediados de 1924*<sup>25</sup>.

Los chistes que se publican en *El Día* plasman perfectamente esas contradicciones internas en el diario. Como ejemplo de esa ambigüedad contradictoria nos encontramos con viñetas dibujadas por Carlos Gómez Carreras “Bluff” como la de “As de espadas”, en la que se presenta a Primo de Rivera armado con un enorme sable y en una pose triunfal pisando encima a un grupo de personas dibujadas más pequeñas; el pie de imagen reza “¿Con qué es este Primo? ¡Caray! Pues no es tanto como dicen”.

¿Estamos ante una imagen que denuncia el golpe de estado (de ahí que se le presente armado con una espada y pisando a sus enemigos políticos vencidos) o tenemos que prestar atención a la frase de pie de imagen y hacer caso a que “no es tanto como dicen”? Es obvio que muchas de las viñetas de *El Día* están abiertas a la interpretación del lector, pero otras tienen una clara dirección: la de quejarse, bajo la máscara del humor, de la censura a la que son sometidas las publicaciones o al precio desproporcionadamente alto de los alimentos más básico, por ejemplo.

Junto con estos chistes disimuladamente reivindicativos, tenemos también aquellos que se sirven de juegos de palabras para crear humor: El apellido del dictador se prestaba a hacer chistes sobre la candidez de los personajes con la expresión popular “ser un primo”. En las viñetas de humor, la palabra régimen se empleó para que las personas rollizas mostraran

---

<sup>25</sup> Eloy FERNÁNDEZ Clemente: *Gente de orden...* vol. 2 p. 133.

aversión por “el Régimen”, de la misma forma que aparecieron las primeras antipatías a los trajes modelo “directorio”. Sin embargo, y al contrario de otros periódicos que sólo trabajan con uno o dos dibujantes, *El Día* tiene una variedad enorme de colaboradores gráficos. Algunos de ellos serán bastante notables durante la Segunda República y la Guerra Civil, como Bluff.

Carlos Gómez Carrera, bajo el alias de Bluff, a pesar de tener una trayectoria vital alejada de Aragón (nace en Madrid y desarrolla toda su trayectoria carrera profesional en Valencia), colaboró con *El Día* en numerosas ocasiones mediante viñetas humorísticas. Sus dibujos serán mucho mejores que los de otros colaboradores y tendrán una velada crítica a la Dictadura en muchas más ocasiones que los de sus compañeros. Esa actitud crítica quedará explicada posteriormente, cuando se haga colaborador en la revista *La Traca*, caracterizada por su cáustico antifascismo y será definido como “dibujante satánico” por el bando franquista. De hecho, Bluff será fusilado junto con el director de la revista, Miquel Carceller, en 1940 por “alta traición a la patria” debido a los dibujos altamente ofensivos para el bando sublevado que se publicaron durante la Guerra Civil.

Otro de los dibujantes destacables fue Niko, seudónimo con el que firmaba Nicolás Martínez Lage. Dibuja durante su etapa de estudiante de medicina, estudios que finaliza en 1927 en la Universidad de Zaragoza; después abandonará la ciudad pero seguirá dibujando para otras publicaciones. En el ámbito que nos compete, Niko dibujará para *El Día* hasta su cierre en 1924, a partir de esa fecha, y tras la clausura del periódico en el que colaboraba, le seguirán tres años en los que sus viñetas se publicarán en *El Noticiero*. Observando esta trayectoria, es comprensible que sus viñetas no sean especialmente críticas y, siguiendo la línea editorial del periódico, serán intencionadamente ambiguas.

Los dos últimos dibujantes resaltantes del periódico *El Día* son los hermanos Teixidor. De Luis Teixidor ya hemos hablado en el apartado que abordaba el periódico *La Voz de Aragón*, periódico en el que colaboró desde su fundación hasta su desaparición. Su hermano Jaime Teixidor (que firma indistintamente como T-Corta o Thip – i –Thon) se caracterizará por su interés en los mismos temas y por realizar las mismas críticas al sistema dictatorial que su hermano. Sin embargo, las viñetas de Jaime Teixidor son de un trazo muchísimo más burdo y sus dibujos se verán comparativamente mucho más toscos.

Podríamos concluir que *El Día*, pese a su breve existencia, aportó interesantes ejemplos de humor gráfico a la vida zaragozana durante los dos primeros años de Dictadura. Sin embargo, es evidente que el contexto nacional no era el mejor para un periódico que acababa de nacer y que aún no había encontrado su línea editorial. Extrañamente, el diario logró encontrar a un puñado de dibujantes bastante competentes que, de haberse consolidado el rotativo, habrían tenido un tremendo potencial.



*El Día, 16 de octubre de 1923 - El as de espadas (Bluff):*

- ¿Con que es este Primo? ¡Caray! Pues no es tanto como dicen.

En la viñeta se muestra a Primo de Rivera, mucho más grande que cualquier otra figura con la que comparte espacio y armado con una enorme espada, irguiéndose sobre un grupo de personas derrotadas situadas a sus pies. Primo lleva un sencillo pero bien caracterizado traje militar, como hacen notar los galones y las botas de caña alta. La cara del dictador es una mezcla de seriedad y solemnidad.

Por su parte, las personas a sus pies no están muertas, están derrotadas y apesadumbradas. A pesar de la enorme espada, no hay ni una gota de sangre, pudiendo tratarse de una alusión al golpe de estado sin derramamiento de sangre. La persona que dice la frasecilla, situada en un segundo plano, tiene una actitud relajada e incluso está sujetando una cajita con lazo que presumiblemente contiene pastelillos, señal de la tranquilidad inalterada ante el golpe de estado.



*El Día*, 18 octubre 1923 – Cumpliendo la orden (Bluff):

- Lo siento mucho, joven; pero no puedo admitirle. ¿No ha leído usted que no se permiten blancos en los periódicos?

En el dibujo se nos presenta una redacción tipificada de periódico: hay papeles por el suelo y hojas a medio redactar por todas partes. En ella, el director se está dirigiendo a un hombre blanco al que no le vemos la cara, pero delante de él hay tres personas de color. Estas personas, llevan traje y chaleco además, todos fuman: están perfectamente occidentalizados.

El chiste de este dibujo es una forma sutil de aludir a los "huecos en blanco" que dejaba la censura en las páginas de los periódicos, cuando consideraba que un texto o fragmento de texto no era apropiado. De esta forma se crea un doble sentido entre el color de la piel y los huecos de texto dejados por el censor.



*El Día*, 22 de octubre de 1923 - El mejor jugador (bluff):

- Yo te juego a ti y al mejor jugador del mundo.  
- ¿A que no le juegas a Primo de Rivera?  
- ¿Por qué no?  
- Porque ese es el que ahora está poniendo (poniendo) el mingo

En la imagen tenemos a tres jugadores de billar. Uno de ellos está concentrado en el juego pero una pareja está hablando distendidamente. El billar, originario de Estados Unidos en la década de los 20, se hizo tremendamente popular entre las clases acomodadas. Los personajes son evidentemente de clase alta, llevan chalecos, ropa cuidada y *spats* en los zapatos.

El mingo (o minga) es el nombre que recibe la bola blanca del billar, con la que hay que meter en las troneras las demás bolas según orden numérico. Que Primo de Rivera esté "Poniendo el mingo" significa que se ha acabado la anterior partida y que Primo de Rivera está iniciando un nuevo juego, utilizando la analogía del billar para aludir a la vida política.



*El Día*, 1 de diciembre de 1923 - Los cesantes (Bluff):

- ¿Y tú por qué estás cesante?
- ¿Yo? Por "primo"

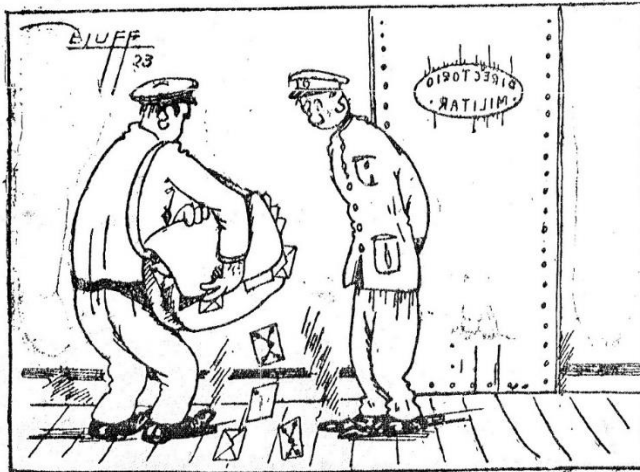
Un par de figuras con abrigos y sombreros se encuentran hablando en una calle en medio de la lluvia. Se puede deducir de la conversación que mantienen que uno de ellos ha sido cesado de su cargo de funcionario. Bluff se permite un juego de palabras: "primo" con la acepción popular de "inocente" o "persona que se deja engañar fácilmente" con el apellido del dictador Miguel Primo de Rivera, aludiendo a las numerosas destituciones de cargos públicos, que se llevaron a cabo en los primeros meses de la Dictadura para desarticular la vieja política.



*El Día*, 5 de diciembre de 1923 - Lo que nos han traído este año (Niko)

En este dibujo de Niko, un niño se ha levantado la mañana de Reyes. El uso de la primera persona del plural en el pie de imagen, las botas en la ventana y el hecho de que los Reyes de España hubieran visitado Zaragoza el 4 de diciembre, así nos lo sugieren. ¿Y qué es lo que "nos" han traído? El niño está sosteniendo en alto un soldado, vestido con uniforme de gala y un enorme espadón. Precisamente, los Reyes de España habrían traído de "regalo" a los españoles eso mismo, un soldado, haciendo referencia al beneplácito de Alfonso XIII ante el golpe de estado.

## LLUVIA DE DENUNCIAS



—¡Vamos, hombre, esto de tanta carta parece cosa de juego.

El Día, 10 de diciembre de 1923 – Lluvia de denuncias (Bluff)

- Vamos, hombre, esto de tanta carta parece cosa de juego

En la viñeta podemos ver una puerta en la que pone "Directorio Militar". Ante ella hay dos personas y una de ellas carga una enorme saca de correos repleta de cartas hasta los topes, de la que incluso llegan a caerse algunas al suelo.

*Lluvia de denuncias* se puede interpretar de dos formas diferentes, razón por la cual pasó la censura. La primera es la más evidente: llegan las denuncias *para* el Directorio Militar, lo cual indicaría una colaboración de la ciudadanía con el nuevo gobierno e incidiría en la voluntad de arreglar el "sistema corrupto liberal" que pregonaba la Dictadura.

Sin embargo, y teniendo en cuenta la trayectoria ideológica de Bluff, podríamos interpretar de otra forma la viñeta: llegan las denuncias *al* Directorio Militar, haciendo ver que la población está descontenta con las medidas que ha tomado el dictador, como la disolución de las Cortes, la destitución de alcaldes electos y otras muchas decisiones arbitrarias que se tomaron para dismantelar el sistema liberal en los primeros meses de andadura de la Dictadura. No en vano, en el manifiesto del día 13 de septiembre de 1923 podía leerse:

*"Abriremos proceso que castigue implacablemente a los que delinquieron contra la Patria, corrompiéndola y deshonrándola. Garantizamos la más absoluta reserva para los denunciantes, aunque sea contra los de nuestra profesión y casta, aunque sea contra nosotros mismos, que hay acusaciones que honran".*

## PERDIENDO EL TIEMPO



Esto es tan difícil como acabar con los políticos. Quito las viejas ¿y qué? Pues nada, que vuelve el suelo tan sucio como antes.

Un barrendero está haciendo su trabajo, amontonando hojas con su escoba. Sin embargo, tanto su queja explícita como el suelo dejan constancia de lo inútil de su trabajo: las hojas siguen cayendo sin cesar y ensucian el suelo. Las alusiones que hace el barrendero a la vida política es una alusión velada a las medidas regeneracionista del dictador, poniendo en cuestión su efectividad de la misma forma que pone en cuestión la efectividad de barrer ese suelo.

*El Día*, 14 de diciembre de 1923 – Perdiendo el tiempo (Bluff)

Esto es tan difícil como acabar con los políticos: quito las viejas ¿y qué? Pues nada, que vuelven ¿a dejar? [ilegible] el suelo tan sucio como antes.



En la viñeta, una enorme bota militar está dando una patada en el trasero a uno de los leones de las Cortes que, sorprendido, ha soltado el orbe que sostenía. Tanto el dibujo como el texto hacen hincapié en la facilidad que ha tenido el golpe de estado para acceder al poder: el león, símbolo del sistema liberal, no ha mostrado resistencia ni fiereza alguna ante la patada que le ha propinado Primo de Rivera.

*El Día*, 1 de octubre de 1923 – Refranero (Bluff)

No es tan fiero el león (símbolo de la vieja política) como lo pintan



*El Día*, finales de 1923 – Casa Lahoz (anuncio comercial)

Uno de los ejemplos de caricatura más inesperados y accidentales de los que se van a mostrar a lo largo del presente trabajo es este anuncio de longanizas. El anuncio presume de que las longanizas Lahoz son “las preferidas por las personas de buen gusto”. Esas gentes de “buen gusto” aparecen montadas en cerdos como si fueran caballos, todos ellos altamente estereotipados: un aristócrata, un sacerdote, un torero... y, a la cabeza de ellos, Primo de Rivera. El dictador aparece mucho menos estereotipado y su trazo está mucho más conseguido, como puede verse especialmente en el tratamiento de la cara. El sable y el traje militar completan la extraña estampa de Primo de Rivera montado en cerdo, terminando esta caricatura política con claras intenciones comerciales.



En el dibujo están representados un grupo de jugadores de fútbol, un deporte que empezaba a ganar popularidad en los años 20. Uno de los jugadores está conversando con un hombre de abrigo y sombrero. La crítica reside en la unión del título con el pie de foto: el precio de los balones, ya que el deporte va ganando interés, va subiendo y encareciéndose; lo mismo que ocurre con el precio de los alimentos más básicos. De esta forma, un dibujo caricaturesco de un deporte que va ganando afición, cobra una segunda dimensión al criticar el sistemático encarecimiento del nivel de vida.

*El Día*, 26 de febrero de 1924 – Como las subsistencias (Bluff)

- ¿Y gastan ustedes mucho en balones?
- ¡Oh! Ya lo creo. Como que en esto últimos tiempos el balón está subiendo una barbaridad.