

LOS CARTELES DE PROPAGANDA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 2015/16

ESPECIALIDAD: CIENCIAS SOCIALES

TUTOR UNIVERSIDAD ALMERÍA: FRANCESC CALVO ORTEGA

ALUMNA: EVA M^a MARTÍN PÉREZ

ÍNDICE

1. Introducción.....	p. 2
2. Aprendizaje-enseñanza de la Historia como Ciencia Social.....	p. 3
3. Didáctica de la Primera Guerra Mundial.....	p. 8
4. Los carteles de propaganda como recurso didáctico.....	p. 14
5. Estudio de caso: Los carteles de propaganda como recurso didáctico en alumnos de 4º de ESO	
5.1 Diseño de la actividad.....	p. 24
5.2 Desarrollo de la actividad.....	p. 27
6. Conclusiones.....	p. 35
7. Referencias Bibliográficas.....	p. 37

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un estudio sobre el uso de los carteles de propaganda política como recurso didáctico para el estudio de la Primera Guerra Mundial en las aulas de Enseñanza Secundaria, en concreto, para el alumnado de 4º curso, grupo al que la legislación vigente reserva el aprendizaje de tales contenidos.

Con esto se pretende una mejor comprensión del conflicto bélico ocurrido entre 1914 y 1918, puesto que se trata de una fuente primaria que permite extraer gran cantidad de información de los países que participaron en la guerra y el auge de los nacionalismos, la manipulación que ejercieron los distintos gobiernos sobre la población —así como los mecanismos empleados para ello—, en la creación de identidades nacionales y una imagen de la sociedad del momento, en especial en lo que se refiere a la instrumentalización de la representación femenina, lo que permitirá superar los contenidos tradicionales, relativos exclusivamente a causas, hechos, personajes y consecuencias, y enriquecer los mismos desde la perspectiva social y de género, que permitirá, de esta forma, una mejor comprensión de los antecedentes y consecuencias de la denominada Gran Guerra.

Desde el punto de vista metodológico, favorece además del empleo de fuentes históricas, indispensable para el trabajo de las Ciencias Sociales, el estímulo del pensamiento crítico del alumnado y la inclusión de actividades alternativas que puedan atraer el interés de los estudiantes a la vez que se avanza en la innovación docente. Además, se atiende de este modo a la necesidad de incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina elementos dirigidos a conocer cómo se adquiere el conocimiento histórico, para lo que será necesario habituar al alumnado al manejo de diversidad de fuentes al mismo tiempo que se trabaje en la forma de enfrentarse de manera crítica a las mismas, para que los estudiantes sean capaces de discernir la veracidad de la información que se les presenta, aunque los contenidos sean presentados como verdades objetivas, lo que exigirá por parte del docente, sometido al rigor del imperativo legal, el diseño de actividades y estrategias complementarias que faciliten la inclusión de lo anteriormente expuesto. Todo ello

además, sin perder de vista la importancia de trabajar en la difusión y el fomento de valores, indispensables para la formación y desarrollo de los individuos y su convivencia en sociedad, fin para el que el objeto de esta disciplina ofrece el escenario idóneo. El ejercicio de la docencia, más aún la ejercida sobre el grupo de edad de la enseñanza secundaria, en plena formación como individuos, lleva aparejado una responsabilidad añadida a la mera enseñanza de conocimientos como es la transmisión de valores democráticos y cívicos, existiendo dentro de la Historia multitud de contenidos que se prestan especialmente al trabajo y reflexión sobre estos valores.

Por todo lo anterior, que será analizado pormenorizadamente a continuación, se ha procedido a la elaboración de una actividad con la propaganda como protagonista, y su desarrollo con tres grupos distintos de 4º de ESO, por lo que se incluye también el estudio de caso concreto, con el fin de aprovechar el mayor potencial pedagógico posible del conflicto, tanto en sus planteamientos más puramente teóricos, como en la dimensión práctica que pueda servir de motivación al alumnado, y así como desde el punto de vista de la ampliación de los conocimientos a través de un recurso didáctico que tradicionalmente ha servido como mera ilustración de los manuales empleados en Secundaria. En la actualidad, el análisis de la propaganda gubernamental, y más aún la promovida en contextos bélicos, está comenzando a ser introducida dentro del diseño de actividades basadas en el análisis de carteles, caricaturas o el papel de la prensa, como reflejan los trabajos de Del Valle (2013) o Sperry (2014).

En el caso que recoge este estudio, se ha optado por focalizar el análisis de los carteles de propaganda en tres categorías: un primer apartado referido a la movilización, entendida en este caso como la forma en que los poderes públicos promovieron el alistamiento masivo de los civiles en las filas del ejército y los mecanismos empleados para ello. En segundo lugar, la imagen que se transmite del enemigo a través del empleo de modelos reconocibles por la población y su representación en contextos de violencia contra la población civil, y por último, el análisis de la representación femenina en la propaganda, donde además de analizar su contribución al conflicto, ya sea desempeñando labores asistenciales o a través del trabajo en las fábricas ocupando el espacio productivo de los hombres que tomaron las armas para ir al

frente, puede extraerse el retrato social de la mujer de principios del siglo XX y la instrumentalización de su imagen para convertirla en la víctima fundamental del conflicto.

2. EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA COMO CIENCIA SOCIAL

Mucho se ha debatido a lo largo de los últimos años sobre los contenidos que deben incluirse en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su posterior reflejo en el plano normativo, siendo el caso español especialmente voluble en lo relativo a la legislación en materia de educación, siempre sometida a los virajes de los partidos políticos de distinto signo que alcanzan el poder (Hernández Cardona, 2002). Si hay una cuestión que puede ser susceptible de instrumentalizarse ideológicamente, es la educación, y dentro de ella, el ámbito más sensible son las Ciencias Sociales, en especial la enseñanza de la Historia, donde, mediante la selección de los contenidos, puede arrojarse una versión sesgada del pasado y obedecer a una intencionalidad concreta.

Estos dos aspectos son claramente verificables si se realiza un somero recorrido a través de la legislación española en materia de educación. La que se encuentra en vigor en la actualidad, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza (en adelante, LOMCE), tiene un marcado carácter neoliberal y es tremendamente conservadora en cuanto a los contenidos propuestos, eludiendo deliberadamente ciertos momentos de la historia de España, y fijando además un modelo de enseñanza-aprendizaje puramente memorístico debido a la cantidad ingente de “estándares de aprendizaje evaluables” que posteriormente serán objeto de fiscalización en una prueba final de la que dependerá la superación del ciclo correspondiente (Fernández Rodríguez y otros, 2010). Es evidente que un modelo así configurado, a pesar de las críticas surgidas desde todos los ámbitos relacionados con la Educación, no solo resta atractivo a la materia para los estudiantes, sino que restringe la labor docente en el sentido de que será imposible ampliar contenidos y dificultará la realización de actividades complementarias, condicionando su labor a los largo de los cursos finales de cada ciclo a la preparación de la prueba final.

Las voces autorizadas en materia de Educación proponen en cambio, un modelo más acorde con la realidad social del momento actual, que exige la revisión tanto de los contenidos como de la metodología. Autores como Prats y Santacana (2001), reflexionando acerca de los contenidos y la utilidad de los mismos desde el punto de vista didáctico, consideran un error el planteamiento de una Historia narrativa o descriptiva, de explicaciones acabadas y cerradas y que informa de hechos acaecidos en el pasado, huyendo de la concepción de la Historia como disciplina o ciencia social, útil únicamente desde el punto de vista de la erudición, que es el resultado del aprendizaje memorístico de la sucesión de hechos, personajes y fechas en un proceso exento de razonamiento y comprensión de los procesos de causalidad entre los distintos acontecimientos. Lo importante sería acercarse a un modelo que entendiese la Historia como la caracterizaba Michel Foucault, al señalar:

La Historia, (...) no se aleja de los acontecimientos, extiende por el contrario su campo sin cesar; descubre sin cesar nuevas capas, más superficiales o más profundas; aísla sin cesar conjuntos nuevos (...). Pero lo importante es que la Historia no considere un acontecimiento sin definir la serie de la que forma parte, sin especificar la forma de análisis de la que depende, sin intentar reconocer la regularidad de los fenómenos y los límites de probabilidad de su emergencia, sin interrogarse sobre las variaciones, las inflexiones y el ritmo de la curva... (1992: 35)

Para evitar negar a la Historia su valor científico, es imprescindible incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina elementos dirigidos a conocer cómo se adquiere el conocimiento histórico, para lo que será necesario habituar al alumnado al manejo de diversidad de fuentes al mismo tiempo que se trabaje en la forma de enfrentarse de manera crítica a las mismas, para que los estudiantes sean capaces de discernir la veracidad de la información que se les presenta, aunque los contenidos sean presentados como verdades objetivas, lo que exigirá por parte del docente, sometido al rigor del imperativo legal, el diseño de actividades y estrategias complementarias que faciliten la inclusión de lo anteriormente expuesto.

Por otra parte, aunque sin abandonar los planteamientos expuestos hasta ahora, otros autores como Pagés inciden en el papel del aprendizaje de la Historia como mecanismo para la formación integral de los individuos, coincidiendo con los dos primeros autores citados. Pagés (2009) profundiza en este sentido en la estrecha relación entre Historia y educación democrática, y la capacidad difusora de valores de la primera. Es evidente que el ejercicio de la docencia, más aún la ejercida sobre el grupo de edad de la enseñanza secundaria, en plena formación como individuos, lleva aparejado una responsabilidad añadida a la mera enseñanza de conocimientos como es la transmisión de valores democráticos y cívicos, y para este fin la Historia, como medio de conocimiento de las sociedades del pasado, proporciona el escenario idóneo, existiendo dentro de la misma ciertos contenidos que se prestan especialmente al trabajo y reflexión sobre estos valores. De ahí radica la importancia de la selección de estos contenidos. En este sentido, Pagés señalaba:

Muchos sistemas educativos han creído que para la formación ciudadana democrática era suficiente la identificación de la democracia con las instituciones políticas y el sistema electoral. Sin duda, la democracia es esto, pero es mucho más que un sistema político e institucional, es un sistema de vida, una manera de organizar la convivencia y de tomar decisiones sociales basadas en los principios de la equidad, la igualdad, el diálogo, la tolerancia, la solidaridad y la diversidad (1998: 13).

Teniendo en cuenta el escenario de globalización en el que se desarrolla nuestra sociedad, con niveles muy elevados de inmigración cuyo fruto es un modelo de la misma heterogéneo y plural, la difusión de los valores de convivencia y tolerancia se hace imprescindible desde las aulas, especialmente desde el ámbito de las Ciencias Sociales (Gómez, 1995). Pagés asimismo se “rebela” contra el exceso de contenidos factuales dentro del currículo de Secundaria cuyo elevado número postreramente se convierte en un obstáculo para el desarrollo del pensamiento histórico, competencia fundamental que el alumnado debe desarrollar y estrechamente vinculado con el pensamiento crítico, ya que el elevado esfuerzo memorístico al que se somete al estudiante es un impedimento para que “comprenda, interprete y valore los hechos y

los problemas históricos con un conocimiento de causa y los proyecte a la mejora de su práctica social” (2009: 10).

En definitiva, la tendencia actual entre los distintos autores es el acuerdo en una selección de los contenidos desde el punto de vista tanto cuantitativo como cualitativo que permitan una intervención docente que favorezca no solo la enseñanza de los contenidos puramente teóricos correspondientes a la disciplina de la Historia y su valor como ciencia, sino que se asuma asimismo la responsabilidad de la difusión de determinados valores imprescindibles para la formación de los estudiantes más allá del plano puramente intelectual, permitiendo “integrar al alumno/alumna en una cultura pluridimensional con el fin de conseguir su socialización y así promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con las actitudes sociales” (Blanco, Ortega y Santamarta, 1998: 219).

Desde el punto de vista de la metodología adecuada para la consecución de estos fines y por tanto, en relación a la actividad del docente, ya se ha señalado con anterioridad que el profesorado de Secundaria se encuentra sometido a la rigidez de la normativa que actualmente se encuentra vigente, pero debe apelarse a su responsabilidad como profesional y convertir en una exigencia para el desarrollo de la docencia, la búsqueda y diseño, en el marco de la investigación e innovación docente, de la estrategias educativas que de manera eficiente permitan aunar los objetivos fundamentales del estudio de la Historia, el conocimiento histórico y el fomento entre el alumnado de la adhesión a los valores cívicos (cf. Bazán y otros, 2009).

Aunque se parta de la exigencia ineludible de someter al profesorado a los contenidos que impone la legislación, ello no debe impedir el diseño, que supondrá un reto adicional al ejercicio de su labor, de intervenciones educativas que sirvan a los anteriores propósitos. A través de la revisión de la literatura especializada en investigación e innovación educativa, como proponen autores como Prats o Medina, entre otros, pueden encontrarse distintos modelos metodológicos a la vez que toda una serie de nuevas propuestas que pretender dar salida a esta compleja tarea: los trabajos por proyectos, el aprendizaje colaborativo, la incorporación de la Tecnología

de la Información y Comunicación, el uso de variados recursos didácticos, distintas propuestas de webquest, etc. Será el docente quien deberá realizar un ejercicio de versatilidad con el fin de escoger aquellas herramientas didácticas que mejor se adapten a la consecución de los objetivos y características del alumnado, tarea casi siempre difícil teniendo en cuenta todo lo anteriormente descrito.

Es precisamente todo lo expuesto hasta el momento lo que inspira la propuesta que contienen las páginas que vienen a continuación y que constituyen el objeto fundamental del presente trabajo, concretamente, el valor de los carteles de propaganda como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Primera Guerra Mundial, con el fin de aprovechar el mayor potencial pedagógico posible del conflicto, tanto en sus planteamientos más puramente teóricos, como en la dimensión práctica que pueda servir de motivación al alumnado, y así como desde el punto de vista de la ampliación de los conocimientos a través de un recurso didáctico que no se ha visto valorado tradicionalmente en su justa medida, a la vez que se promueve, a través del ejercicio del pensamiento crítico, la difusión de los valores esenciales en sociedad.

En definitiva, ajustarse en la medida de lo posible, a un modelo similar al postulado por Blanco, Ortega y Santamarta, donde “se armonizaran de forma clara y eficiente los planteamientos teóricos y reflexivos junto a una praxis que lograría esa síntesis entre el saber científico y el saber humanizador, entre el saber teórico y el saber moral” (1998: 219).

3. DIDÁCTICA DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL

No cabe duda de que la preparación de una intervención didáctica exige que el docente adapte su metodología a cada situación específica. No existe un modelo paradigmático que pueda ser aplicado de manera perfecta a una situación didáctica concreta. Deberá ser cada docente quien a partir del empleo de sus conocimientos sobre Didáctica sea capaz de extraer de la misma en cada momento los principios que inspiren su metodología para adaptarlos a cada situación, dependiendo la misma de

diversos factores —pudiendo señalarse de entre estos, el número de alumnos, sus conocimientos previos sobre el tema que se va a tratar, el entorno sociocultural, su capacidad y predisposición al trabajo en equipo, etc.

La versatilidad de este modelo debe ser vista como una exigencia en la profesión docente, versatilidad entendida como la capacidad del profesor para adaptarse a cada situación didáctica concreta, atendiendo tanto a la materia o contenidos a impartir como a las características de los estudiantes a los que van dirigidos, siendo capaz de adoptar distintas estrategias, recursos y metodologías (cf. Jiménez Belmonte, 1997).

No siendo el propósito del presente trabajo la exposición sistemática de las distintas teorías del aprendizaje desde el punto de vista del alumno y desde el punto de vista del docente desarrolladas ampliamente por los distintos expertos en la materia como Ausubel, Rogers, Vigotsky o Piaget, entre otros, si conviene detenerse aunque sea de manera somera, en el Constructivismo. Según la certera síntesis de Mallart (2013), las tesis constructivistas defienden que:

El educando aprende en un proceso activo de construcción de conocimientos mediante la interacción entre la asimilación de la información – procedente de la realidad exterior –y de sus propias capacidades innatas y nociones ya adquiridas. El docente, en su papel de mediador, debe apoyar al alumno para enseñarle a pensar, enseñarle sobre el pensar y enseñarle sobre la base del pensar” (p. 90).

Expuesto de este modo el constructivismo parece la teoría que más se ajusta al aprendizaje de la Historia si se tienen en cuenta las competencias a desarrollar en el proceso y ya mencionadas en el apartado anterior: el pensamiento histórico, el pensamiento crítico o los procesos de causalidad. En cualquier caso, la implicación del alumno a través del desarrollo y trabajo de las anteriores destrezas, si se pretende no una mera adquisición de datos de manera memorística, contribuirá en la construcción de su propio conocimiento y le convertirá en parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si el foco del análisis se centra en los distintos modelos por los que puede optar el docente, y atendiendo a las particularidades y objetivos para la enseñanza de la Historia, no hay duda de que debe huirse de un modelo clásico o puramente transmisivo donde exista un exceso de verbalismo y el papel del alumno se reduzca a la memorización, como se ha venido defendiendo desde el comienzo del presente trabajo. El resto de modelos principales que distingue la Didáctica, los modelos tecnológico, comunicativo, constructivista (en este caso desde la óptica del profesor) y el colaborativo, proporcionan cada uno de ellos ciertos rasgos que se ajustan a un más eficaz y motivador modelo didáctico, sin que pueda optarse con garantía de eficacia, por la elección de un único modelo de los mencionados y su aplicación de manera estricta.

Muy brevemente y con el único fin de bosquejar en líneas muy generales los anteriores modelos citados, a excepción del modelo constructivista que se retomará posteriormente, y según los rasgos que sintetiza Mallart (2013), el modelo comunicativo se basaría en la eficacia de las distintas relaciones de interacción que se establecen entre el docente y los alumnos así como entre los alumnos entre sí, mientras que el modelo colaborativo supondría una evolución del anterior y trata de superar la concepción individualista del mismo, estableciendo una serie de objetivos de aprendizaje para el conjunto del grupo que cooperará para su consecución. Por último, el modelo denominado tecnológico se basa en la adquisición de los conocimientos por parte del alumnado exclusivamente a través de la tecnología multimedia.

Parece claro por tanto, atendiendo a las características mencionadas, que el recurso a uno de los modelos señalados de manera fiel y exclusiva resta eficacia al proceso de enseñanza-aprendizaje dado que cada docente se encuentra ante una realidad en el aula siempre heterogénea y que casi nunca se adaptará de manera ideal a ninguno de los modelos descritos, si se tienen en cuenta las características del alumnado. Volviendo al constructivismo, Medina ofrece una visión del modelo a través de la “concepción del proceso de enseñanza como una realidad a configurar y desarrollar con la colaboración de los actores, asumiendo la creatividad e iniciativa de formadores

y estudiantes, en un sucesivo proceso de asimilación y acomodación, hasta la interiorización de lo aprendido” (2013: 117).

Es por todo lo anterior que se apelaba al comienzo del presente apartado a la versatilidad del docente de ajustarse a cada situación didáctica concreta, atendiendo a las características del alumnado, en función de los contenidos que se pretendan transmitir, involucrando a los discentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y diseñando intervenciones didácticas eficaces que conjuguen estrategias de innovación para la mejora de la práctica docente y por lo tanto, de los resultados académicos del alumnado. Quizá en este sentido, en el caso de seleccionar un modelo principal que inspire el acto didáctico que se pretende realizar, siendo el acto didáctico la actuación en la que se concreta el proceso de enseñanza-aprendizaje según Medina (2013), y en el caso concreto objeto del presente trabajo, la didáctica de la Primera guerra Mundial, sería el modelo constructivista el más adecuado para sentar las bases de la intervención didáctica, aunque tomando los rasgos de los otros modelos con el fin de dotar a la misma de mayor eficiencia.

El tema de la Primera Guerra Mundial se imparte al alumnado de 4º curso de Educación Secundaria según las directrices contenidas en la LOMCE; por lo tanto, estos contenidos deben adaptarse a un alumnado de entre quince y dieciséis años, con un grado de madurez aceptable para la comprensión del conflicto en su verdadera dimensión. La normativa prevé asimismo su estudio conjunto con la Revolución Rusa, que se produce de manera simultánea durante el desarrollo del episodio bélico. Es por tanto un tema complejo y con un gran número de contenidos en cada uno de los dos grandes bloques en que se divide, además de tratarse de un tema fundamental para la comprensión de los acontecimientos posteriores a la finalización del conflicto.

En primer lugar, para el estudio de la Gran Guerra individualmente considerada, y por el momento, únicamente desde el punto de vista de los contenidos teóricos, debe establecerse el punto de partida en el análisis de la situación de Europa a comienzos del siglo XX. Por un lado, la existencia de distintos regímenes políticos, tanto democracias *strictu sensu* (Francia o Reino Unido), como democracias que podrían

catalogarse como “imperfectas” (el caso español, con un sistema dominado por el caciquismo) y regímenes más o menos autoritarios con distinto grado de poder y cohesión (Imperio Austro-Húngaro, Ruso y Otomano) y su correspondiente ubicación geográfica (De la Torre, 2011).

A continuación, debe contemplarse la situación de cada uno de los países implicados en el contexto internacional, en un momento en el que las tensiones que se arrastran de la competencia territorial imperialista del colonialismo han provocado lo que se ha dado en denominar la “Paz Armada”, en virtud de la carrera armamentística emprendida por los distintos Estados y con una política internacional dominada por la diplomacia secreta, lo que lleva a su vez a aislar las dos causas principales de la Guerra: las tensiones entre los distintos países y el auge de los nacionalismos. De este modo se llega al desencadenante de la larga secuencia de declaraciones de guerra cuya comprensión es imposible sin todo lo anteriormente expuesto, el asesinato del heredero al trono de Austria-Hungría y la posterior formación de los dos bloques: la Triple Alianza y la Triple Entente.

En cuanto al desarrollo de la contienda, es necesario por un lado distinguir los movimientos y batallas tanto del frente occidental como del oriental, aunque sea únicamente las más relevantes o de mayor magnitud, así como las distintas fases, la guerra de movimientos, el estancamiento y la guerra de trincheras, la salida de Rusia tras el estallido de la Revolución y el Tratado de Brest-Litovsk, para llegar al fin de la guerra y el Tratado de Versalles, así como sus consecuencias, el nuevo orden internacional, la situación de cada país, la creación de la Sociedad de Naciones y las pérdidas territoriales, materiales y humanas de los distintos países.

El otro gran bloque de contenidos, la Revolución Rusa, tampoco está exento de complejidad. El primero de los motivos está estrechamente relacionado con el eurocentrismo académico del que adolece tradicionalmente la enseñanza de la Historia en nuestro sistema educativo, de manera que el alumnado llega al último ciclo de Secundaria con total desconocimiento del Imperio Ruso, lo que hace necesario detenerse en el sistema zarista, para dar paso al estudio de su peculiar sistema

económico de comienzos del XIX, a caballo entre el feudalismo, en lo referente al sistema agrario, y el desarrollo industrial basado en el ferrocarril. En segundo lugar, es obligatorio hacer aunque sea de forma breve una introducción a las ideas de Marx y Engels, autores que también desconocen, previo a la explicación de los distintos procesos revolucionarios que se suceden en 1905 y febrero de 1917. Tras la caída de la Rusia zarista comienza el periodo de la revolución bolchevique de octubre de 1917, retomando a su vez la conexión con el desarrollo de la Gran Guerra tras el abandono de Rusia del escenario bélico, y posteriormente la guerra civil, para finalizar con la creación de la URSS y el estalinismo.

No hay duda de que, aunque se proceda a una adaptación de los contenidos a la edad del alumnado al que va dirigido, es un tema especialmente rico en acontecimientos y personajes, con la dificultad añadida de cierta terminología específica para el caso del bloque de la Revolución Rusa. Si bien se trata de un tema de especial importancia en la Historia del siglo XX y que suele despertar el interés de los estudiantes, y aunque se fijan como contenidos mínimos para poder comprender la magnitud de los acontecimientos los anteriormente señalados para cada bloque, el alumnado puede verse abrumado.

A estos contenidos, habría que añadir los que sugieren las nuevas tendencias historiográficas para evitar una visión de la Historia reduccionista e incompleta, en especial los relativos al estudio desde el enfoque social y de género, que no harán sino dotar de mayor sentido a los contenidos teóricos y favorecerán su comprensión, como sugieren autores como Duby y Perrot (2010), Padilla y Rodríguez (2013) o Fernández Calleja (2014), entre otros. Aunque en los manuales que tradicionalmente se emplean como recurso didáctico básico para la exposición del tema por parte del docente ya aparecen apartados relativos a las repercusiones del conflicto sobre la población de la retaguardia, estos suelen ser bastante escuetos y generalmente tienen a referirse al número de bajas en uno y otro bando y en menor medida a las repercusiones reales sobre la sociedad del momento. Esto cobra especial importancia si tenemos en cuenta el papel dinamizador del conflicto no solo en cuanto el acceso de la mujer al escenario laboral, sino además, en lo referente al avance del sufragismo.

Por otra parte, cabe reseñar la gran cantidad y variedad de fuentes que existen para complementar el estudio de esta temática y que pueden emplearse en el proceso de enseñanza-aprendizaje: documentos jurídicos materializados en los distintos tratados, audiovisuales, fotográficos o artículos de prensa, entre otros, y que son susceptibles de convertirse en el eje central del diseño de actividades complementarias para el refuerzo o ampliación de los contenidos.

Por lo que se refiere a la metodología, y teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta el momento en el presente apartado, la propuesta de intervención didáctica que se sugiere en este trabajo ha sido diseñada teniendo en cuenta el elevado número de contenidos, que obligará a una metodología expositiva, para ser complementada posteriormente con una actividad basada en el uso de los carteles de propaganda como recurso didáctico, con el fin de profundizar en la dimensión nacionalista del conflicto, la manipulación a la que se vio sometida la población de los distintos países y la representación de la mujer en los carteles, suponiendo todo ello una excelente oportunidad para profundizar en la formación en valores. Por otra parte, a la vez que se trabaja mediante el manejo de esta fuente primaria, la capacidad de análisis y pensamiento crítico y el trabajo grupal, se favorecerá la intervención al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la construcción de su propio conocimiento de los contenidos.

4. LOS CARTELES DE PROPAGANDA COMO RECURSO DIDÁCTICO

La Primera Guerra Mundial supuso para la sociedad de su tiempo un conflicto de características y dimensiones desconocidas. Nunca hasta entonces se había producido un esfuerzo de movilización de semejante magnitud en lo referente a efectivos y planificación de la economía de guerra por parte de los gobiernos de los distintos Estados que participaron en el conflicto, que trataron de involucrar a toda la población de una forma u otra, ya fuera en el frente o en la retaguardia sufragando el esfuerzo bélico a través de la adquisición de bonos, desde las fábricas o apoyando la labor asistencial a los damnificados, sirviéndose para ello de una eficaz arma, la propaganda.

El estudio de la Gran Guerra no se agota en las cifras de muertos, heridos y el nuevo mapa de Europa. No cabe duda de que las grandes decisiones de Estado que condujeron a la guerra fueron tomadas por unos pocos personajes que ostentaban el poder político, pero quizá sin el apoyo de todo el conjunto social el conflicto no hubiera adquirido las mismas proporciones, y los primeros fueron conscientes de ello. Pizarroso señala en este sentido que esta guerra fue “el primer conflicto bélico de la Historia en el que la retaguardia pasa a jugar un papel tan importante o más que el del frente debido a la necesidad de material bélico” (2003: 32). Era necesario convencer a la población, diseñar un *casus belli* incontestable.

El análisis de los carteles de propaganda permite profundizar en el estudio de las causas que propiciaron el clima de euforia bélica que vivió Europa al comienzo de la guerra y que se tradujo en una respuesta masiva de apoyo de la población a la misma, convencidos por una parte, de la legitimidad del conflicto, y por otra, de que este sería poco menos que una rápida campaña. Asimismo, cuando la realidad se presente de la manera más cruda y se visibilice en el estancamiento de los frentes y el goteo incesante de muertos y heridos, la propaganda seguirá cumpliendo su función, manteniendo el apoyo de la sociedad. Pero aquí no extingue su eficacia. La propaganda se arrogó la función de asignar a cada elemento de la sociedad una función, un papel en la guerra, dar una utilidad a cada miembro de dicha sociedad o un rol que desempeñar en el conflicto.

De este modo, su estudio como fuente primaria se traduce en el estudio del retrato social de la época si se acepta como punto de partida, que la población se reconocía en la imagen que la propaganda devolvía como si fuera un espejo, en un proceso de continua retroalimentación. No en vano, la propaganda integró a los individuos en un todo “mejor y más grande”, construyendo una identidad nacional a través de la simbología a la vez que creaba una imagen perfectamente definida de un enemigo al que era imposible no rechazar y más aún no combatir, puesto que era irrenunciable otra interpretación que no fuese en términos comparativos o de oposición. De aquí su valor como fuente para el estudio del nacionalismo que inundó Europa y que se convierte en una de las causas fundamentales de la guerra (Clark, 2014).

Los distintos contendientes, o mejor, sus respectivos gobernantes, se sirvieron de una amplia variedad de formatos como medio de difusión de verdaderas directrices de actuación dirigidas a su población. No solo se recurrió a los carteles de propaganda de los que se ocupa este estudio, sino que panfletos, caricaturas, material fotográfico, las distintas informaciones en prensa e incluso películas, fueron empleadas. Pero, en cualquier caso, como sostienen Requeijo, Sanz y Del Valle, “el impacto del cartel como medio de propaganda en este conflicto fue mayor que en ningún otro periodo de la historia” (2013: 33). La tesis de estos autores revela la preferencia de los poderes gubernamentales por este tipo de formato, sobre el que habrían volcado más recursos que sobre ningún otro modelo, en base a que la población estaba más habituada a la recepción de mensajes a través de este medio de comunicación más que, por ejemplo, a través de la radio, que no gozaba de la popularidad suficiente en ese momento como para ser empleada de manera tan eficaz con fines propagandísticos. Por su parte, Schulze (2013) califica este tipo de propaganda como “propaganda científica”, entendida como aquella con el poder suficiente para influir en su destinatario, y señala que: “Los conocimientos sociológicos y psicológicos adquiridos desde finales del siglo XIX y principios del XX fueron utilizados profusamente para influir en las conciencias de los combatientes y de la población civil a favor de las políticas respectivas” (2013: 17).

Probablemente no sea este el espacio para interrogarse acerca de cómo el cerebro percibe los distintos mensajes y los mecanismos del poder persuasorio de la simbología (en especial teniendo en cuenta que el análisis se concibe como una actividad para estudiantes de último curso de Educación Secundaria), en la línea que proponen Rodríguez y Velásquez (2010) en su estudio, desde el punto de vista de la Semiótica, de las caricaturas que inundaron la prensa escrita durante el desarrollo del conflicto, aplicando el sistema de “Análisis Crítico del Discurso Multimodal” donde se interpretan los discursos implícitos en las caricaturas a través del análisis de los elementos que la componen, ni más aún, la quirúrgica disección de los elementos que componen los mitos como lenguaje, desde la perspectiva de la Semiología que propone Barthes (1980), identificando el signo como una construcción compuesta de un significado y un significante.

Lo que sí resulta extrapolable de los anteriores tipos de análisis para su utilización en las aulas de Secundaria, es la existencia de intencionalidad en el modo de representación de los conceptos, y por tanto, una manipulación sobre el individuo destinatario de la propaganda en este caso, y que puede extraerse a través de la observación de los elementos que configuran tal representación. Sin duda esta tarea está al alcance de los estudiantes a los que va dirigido, contando con la suficiente madurez y capacidad de razonamiento crítico para identificar tales elementos, por otra parte, y en la mayoría de los casos, más que explícitos. A partir de este análisis, el alumnado será capaz de desentrañar el discurso que subyace bajo la representación con la ayuda del docente, que será quien guiará el proceso, como se verá en el apartado correspondiente al diseño de la actividad.

Uno de los primeros aspectos que puede analizarse en el estudio de los distintos carteles de propaganda es la movilización de las tropas. Los distintos gobiernos se emplearon a través de este cauce en una búsqueda de multiplicar los contingentes de un ejército profesional a todas luces insuficiente para el conflicto que se avecinaba. Por ello, todos los hombres jóvenes fueron llamados a las armas. Es por tanto uno de los aspectos que pueden marcar el comienzo del uso de la propaganda por parte de los poderes públicos en relación al conflicto, si bien algunos autores como la ya aludida Ingrid Schulze (2013), otorga un papel protagónico a la propaganda a partir del momento en el que la población comienza a mostrar cierto desgaste psicológico y desafección a la causa, coincidiendo, lógicamente, con el momento en que las bajas comienzan a sucederse y el conflicto se estanca, defraudando las expectativas iniciales de cada uno de los países en conflicto, que preveían una guerra rápida además de una victoria garantizada. A partir de ese momento el papel conferido a la propaganda sería el de dotar de valor a las tropas al tiempo que se desmoraliza al enemigo.

Sea como fuere, no cabe duda de que las llamadas al alistamiento se canalizaron a través de la propaganda. Será interesante analizar a través de la figuración empleada en los carteles de movilización, cómo en un comienzo la mencionada euforia bélica se plasma a través de la representación de jóvenes y animados soldados que se dirigen a la batalla en medio de un ambiente festivo, para pasar a una representación que apela

directamente al sentido del deber patriótico y la defensa de una causa justa, más ruda e imperativa en las formas, a partir del momento en que tal euforia se desvanece a causa del elevado número de víctimas (cf. Cochet, 2008).

La movilización, no obstante, no quedó restringida a engrosar las filas del ejército. Se trata del fenómeno que fue descrito por Jean-Paul de Gaudemar como la “movilización general” en el sentido en que “la guerra implica la movilización general de todas las poblaciones hacia todas las actividades y no solo hacia el combate militar” (1981: 50). Como se señalaba al principio de este apartado, la propaganda se empleará a fondo en la obtención de recursos materiales para contribuir al esfuerzo bélico, ya sea directamente mediante aportaciones económicas a través de la adquisición de bonos o supliendo los puestos vacantes de los trabajadores industriales que habían marchado al frente, además del llamamiento a incorporarse a cuerpos asistenciales como la Cruz Roja, ámbitos estos dos últimos que las mujeres fueron llamadas a ocupar. Pero el papel de las mujeres y su instrumentalización a través de la propaganda merecen mención aparte, por lo que se volverá más adelante sobre esta cuestión. Otro de los ejes de análisis que se puede extraer del estudio de los carteles de propaganda es convencer a la población de la legitimidad del conflicto, y obtener por tanto, el apoyo desde el punto de vista ideológico, para lo que es trascendental la caracterización del enemigo.

Algunos autores hablan de una “guerra de creencias”, representando los aliados la civilización y la superioridad de su orden social y político, frente a una Alemania anclada en el pasado y militarista, caracterizada en la figura de el “huno”, desde el significado más peyorativo del apelativo, en términos de oposición entre democracia y barbarismo. No obstante, fue el mismo káiser Guillermo II quien facilitaría a sus enemigos el empleo de tal denominación, tras la arenga que dirigió a las tropas que partían hacia China en 1900 para participar en la guerra de los Bóxers. Como recoge Schulze (2013), en ella aludió a la epopeya germánica de los Nibelungos (que narra la unión con el pueblo huno tras el matrimonio de Atila con Krimilda, viuda de Sigfredo). No es de extrañar, retomando la cuestión del auge de los nacionalismos y su responsabilidad como una de las causas fundamentales de la Gran Guerra, que se

recurra a la tradición cultural como medio de fomentar una identidad nacional y que esta, esté presente en la propaganda (Becker, 2005).

Para transmitir la imagen del enemigo, Requeijo, Sanz y Del Valle (2013) en su estudio relativo a la propaganda empleada por el gobierno norteamericano, emplean el término “propaganda de atrocidades”, que se revela perfectamente aplicable a los procedimientos empleados por todo el conjunto de países. Este tipo de propaganda se sirve de dos mecanismos fundamentales para la transmisión de su mensaje: la simplificación y la deformación a través de la representación de la crueldad del otro. El empleo de estereotipos claramente reconocibles, representando a los alemanes con el *pickelhaube* (el casco prusiano terminado en punta) como “hunos” (por lo que la referencia al salvajismo e incivilización es inmediata), o directamente como monstruos o gorilas (deshumanizado, en definitiva), y en actitudes de tremenda crueldad acompañadas de armas y manos ensangrentadas y en el ejercicio de la violencia sobre los más débiles (Delcord, 2008: 28 y ss.).

La intencionalidad, a partir de los recursos empleados, se revela de forma clara y la eficacia está garantizada. Por un lado, por el tipo de formato escogido para la transmisión del mensaje, destacando:

“el poder de convicción y la inmediatez de este tipo de propaganda, puesto que solo se necesita una imagen y una frase para conseguir transmitir una idea clara y concisa a toda la población, pero dirigiéndose a la vez a cada uno de ellos individualmente. (...) El grafismo de estos carteles busca, ante todo, impactar al espectador con un solo vistazo, y que recuerde las imágenes sin necesidad de una larga exposición. La gama cromática suele ser muy oscura, con un predominio de los negros o los marrones que añaden más dramatización a la escena dibujada. Además de esto, los textos que aparecen en ellos suelen ser muy cortos (...) para no distraer la atención de la esclarecedora imagen principal” (p. 38).

Por otra parte, su eficacia radica además en el poder de generar en quien lo observa una emoción, ya sea el miedo o la responsabilidad del deber de protección del débil. En definitiva, mediante la caracterización del enemigo a través de la propaganda, se genera un eficaz juego de persuasión a través de la combinación de las emociones con el empleo de recursos como el estereotipo, la hiperbolización, la animalización y la representación de la crueldad y la barbarie (Dalbin, 2007: 87-124).

En muchos casos además, el enemigo no será representado aisladamente, sino como se ha señalado, en plena ejecución de cualquier acto de barbarie, y para ello los grafistas fueron conscientes durante todo el conflicto de que la victimización de las mujeres era más eficaz incluso que la victimización de la infancia, puesto que la violencia ejercida sobre la mujer ofrece muchas más posibilidades. La representación de los horrores de la guerra sobre los menores se agota en dos actuaciones, o bien su condena a la miseria a través del recurso a la orfandad o bien directamente su asesinato atroz. A través de la representación de la violencia ejercida sobre las mujeres, en cambio, las posibilidades se multiplican, lo que nos lleva a la instrumentalización de la misma a través de la propaganda, de donde se podrá extraer, a través del análisis de los carteles, por una parte, los distintos roles que fue llamada a desempeñar más allá de el de víctima durante la guerra y por otro, el retrato social de la mujer a principios del siglo XX. En definitiva, el análisis de la representación femenina a través de la propaganda posibilitará una aproximación al estudio del conflicto desde la perspectiva de género (cf. Tudor, 2007).

Partiendo del análisis de la representación más básica y primaria, la mujer como víctima, la intencionalidad es diferente en función del rango de edad que aparezca reflejado, en lo referente a lo que la mujer representa, aunque en última instancia la emoción que se pretende promover en el receptor sea la misma:

- Si se trata de una mujer joven, esta mostrará rasgos de inocencia, tristeza, belleza y en muchos casos, velados aunque reconocibles indicios de amenaza de violencia sexual. Aquí se evoca a la hermana, novia, futura esposa y por tanto, futura madre de los hijos del soldado.

- El siguiente rango de edad representa a la mujer ya como madre sacrificada y protectora, o esposa que espera la vuelta del soldado del frente, y en este caso sí se recurrirá en ocasiones al empleo de la imagen de la infancia que la acompaña en la composición. Según Leanne Green, “la madre es icono de fuerza, sacrificio y sufrimiento, y el sacrificio, compartido por hombres y mujeres, queda estrechamente ligado al nacionalismo en la propaganda” (2014: 315).
- Por último, para los menos numerosos casos donde aparecen representaciones de mujeres de edad avanzada, la imagen se identifica con la miseria, pobreza y destrucción.

En definitiva, la motivación sería plasmar la indefensión de la mujer a través de su debilidad y a la que hay que proteger. Incluso, puede ampliarse la interpretación como una representación del mito del hogar que hay que defender frente al invasor, a través de la máxima representación alegórica de la domesticidad, la mujer.

Cuando se pretenda la incorporación de la mujer al esfuerzo bélico, la caracterización será totalmente opuesta, y cuando aparezca el riesgo de colapso industrial y productivo por el alistamiento masivo, serán las mujeres las encargadas de ocupar los puestos de los hombres en las fábricas. Aquí el llamamiento desde la propaganda enfatizará la fortaleza de la mujer para desempeñar las mismas tareas que los hombres, ya sea en el ámbito rural mostrando a las mujeres realizando labores en el campo, o a través de la imagen de orgullosas operarias en el escenario de la industria del metal.

Pero en el tránsito desde la mujer indefensa y débil hacia la que puede compararse al hombre en capacidad productiva gracias a su fortaleza, aparece una categoría intermedia que concilia a la perfección ambos extremos, el llamamiento a contribuir a través de la labor asistencial como enfermera. Como señala Thébaud (2000: 61), “la guerra revive los mitos de la mujer salvadora y consoladora desde la propaganda”. De

la mujer rota en llanto y transida de dolor a la personificación de la templanza. Siempre ataviadas de blanco uniforme, con rostro sereno y dulce ante la adversidad, ya sea abrazando y proporcionando consuelo a niños asustados, tomando la mano de ancianas o asistiendo a soldados heridos o mutilados, las representaciones apelan a aquellas mujeres que no desean intervenir directamente a través del duro trabajo fabril proporcionando una alternativa que canalice su contribución al esfuerzo bélico.

Existen otras figuraciones femeninas que si bien no están exentas de interés, sí que harían más complejo el desarrollo de una actividad como la programada para este estudio. Pueden encontrarse llamamientos a la recaudación de fondos o a la reducción del consumo de determinados productos en beneficio de los soldados del frente por citar algunos ejemplos, y que no suponen una categoría tan definida como las anteriormente descritas, siendo prácticamente anecdóticas en relación a los contenidos que se pretenden reforzar con la realización de una actividad de este tipo.

Del estudio de los carteles de temática femenina puede extraerse multitud de información relacionada con el conflicto y se abre el camino hacia la reflexión sobre el cambio social que se produce durante y tras la guerra, permitiendo además la introducción en el aula del enfoque social y de género. Hasta hace poco tiempo, en el relato de la Historia, existía tradicionalmente una invisibilidad de la mujer o bien, de manera excepcional, el relato referido a alguna figura descollante. La historiografía de la Primera Guerra Mundial no era una excepción. No ha sido hasta nuestros días, que la mujer ha abandonado la esfera privada en el relato histórico y ha comenzado a trabajarse en la perspectiva de género, sin la cual, dicho relato queda incompleto.

En los últimos años la historiografía ha tratado de dar visibilidad a la mujer y su papel en el conflicto, donde tradicionalmente, como destaca Fernández Calleja (2014: 86) y a consecuencia del “androcentrismo dominante (...) las mujeres son definidas en función de su relación con ellos (los hombres)”. En la actualidad la mayoría de autores, coinciden en señalar la importancia del papel de la guerra en el movimiento emancipador de la mujer, siendo el punto de inflexión su acceso al mercado laboral ocupando la esfera productiva que los hombres habían abandonado para tomar las

armas. A partir de este momento, el movimiento sufragista, que había interrumpido sus reivindicaciones por el conflicto, cobrará más fuerza y se irá extendiendo el sufragio universal por Europa. En este sentido, Fernández Calleja (2014) señala:

“Con la Primera Guerra Mundial se produce la irrupción de las mujeres en el ámbito social, en la percepción que los demás tienen de ella y que ella empieza a tener de sí misma. No se trata solo de la incorporación al mercado de trabajo, no se trata solo de la implantación y extensión de derechos civiles, como el derecho al voto, hasta entonces vedados, también hablan de ese cambio sociológico las nuevas modas, distintas formas de vestir y la manera de irrumpir en la esfera pública que causa escándalo, que pone en cuestión la moral imperante y que empieza a quebrar la imagen dominante de las mujeres relegadas a la esfera privada de la casa.”(p. 90).

Algunos autores en cambio, han negado tal papel emancipador de la guerra, como Thébaud (2000), que considera el conflicto como un paréntesis tras cuyo fin la mujer quedó relegada nuevamente a la esfera doméstica, cuando los hombres quisieron recuperar su papel en el escenario productivo, provocando que las mujeres, retomaran su rol tradicional consolidándolo durante el periodo de entreguerras, destacando además, que durante el transcurso de la guerra el movimiento feminista, iniciado años antes, se detuvo.

En cualquier caso, el papel de la retaguardia en el conflicto es innegable, así como el acceso de la mujer al mercado laboral, al igual que desde el comienzo de la contienda su asunción de las labores del campo. Ciertamente, más tarde llegarían las políticas pronatalistas de los Estados europeos que tratarán de paliar las pérdidas de la guerra y fortalecer cada nación, de manera que se tratará de confinar a las mujeres nuevamente en el hogar, entregadas a la dignidad de la maternidad. No obstante, la incorporación de la mujer al mundo laboral era imparable: oficios que se asociarán definitivamente al género femenino, como la enseñanza que hoy se conoce como primaria, además de copar la mayoría de puestos en el creciente sector terciario. Habrá además otras repercusiones, como el nuevo modelo de mujer que huirá de los

rigores estéticos del pasado, lo que tendrá a su vez reflejo en la moda y el peinado, cambios que se irán gestando ya durante el desarrollo del conflicto. Así, como señalan Padilla y Rodríguez (2013: 201), “la guerra desafió el concepto de feminidad existente. La necesidad de libertad para el cuerpo, favoreciendo los movimientos, implicó una nueva indumentaria y la implementación de pantalones y chaquetas”.

La inclusión de este apartado en la actividad diseñada para los alumnos, no solo facilita la comprensión de los contenidos y reivindica el papel femenino en el conflicto, sino que a través del análisis de la representación que ofrecen los grafistas, se brindará la oportunidad de reflexionar sobre la valoración de la mujer en la sociedad, en la pasada y en la presente. La pretensión no es una inversión de la tendencia tradicional a través de un discurso dogmático de profundas raíces feministas desde las aulas, y tampoco se trata solamente de llenar los espacios que las editoriales han dejado; se pretende además el refuerzo de los valores que se indicaban en las primeras páginas de este trabajo, valorándolo como una responsabilidad aparejada al ejercicio de la docencia si se atiende a nuestra sociedad actual, alarmante y sorprendentemente afectada por la violencia de género teniendo en cuenta su grado de desarrollo.

5. ESTUDIO DE CASO: USO DE LOS CARTELES DE PROPAGANDA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN ALUMNOS DE 4º DE ESO

5.1 DISEÑO DE LA ACTIVIDAD

Para el diseño de la presente actividad, desarrollada durante el periodo de prácticas previsto durante la realización del Máster en Profesorado de Educación Secundaria en el centro IES Mar Mediterráneo, situado en Las Colinas de Aguadulce norte, localidad perteneciente al municipio de Roquetas de Mar (Almería), se tuvieron en cuenta las características del alumnado al que iba dirigida, la disponibilidad de recursos TIC en el aula, la metodología empleada por el tutor del centro y a la que el alumnado estaba habituado y los contenidos que dicho tutor había reservado para mi intervención intensiva durante el desarrollo de la prácticas.

En cuanto a las características del alumnado, aprovechando la circunstancia de que el tutor del Centro imparte la asignatura de Ciencias Sociales a tres grupos distintos de cuarto curso de ESO, se convino extender la intervención intensiva a los tres grupos con el fin de enriquecer la experiencia. Al tratarse de tres grupos diferentes, los grupos A, C y D, pueden observarse distintas características entre ellos. El grupo de 4º A es el más numeroso, contando con veintiséis alumnos de un nivel académico bastante homogéneo y en general aceptable, salvo contadas excepciones. La mayoría de ellos manifiesta su intención de continuar sus estudios en la etapa posterior. El comportamiento que se observó durante la primera fase del periodo de prácticas en general fue bueno y respetuoso. El grupo de 4º C cuenta con veinticinco alumnos, y su nivel académico difiere bastante, así como sus expectativas posteriores. Hay alumnos que cuentan con excelentes calificaciones y un considerable número con resultados muy bajos, a pesar de que la actitud en clase es buena y el clima es favorable, pero no complementan su labor con el estudio en casa. Por último, el grupo de 4º D cuenta en la actualidad con dieciocho alumnos, aunque al comienzo de curso eran veinticinco. Hay que destacar que este grupo es el que peor resultados académicos arroja, hay varios alumnos repetidores y varios han ido abandonando el Centro a medida que alcanzaban la edad de dieciséis años, sin titular y sin expectativas de continuar otro tipo de estudios según se tiene constancia en el Centro. Aquí se han observado desde este primer periodo de Prácticas problemas de indisciplina, el clima es menos propicio para la labor docente y existe un manifiesto desinterés, siendo frecuentes las interrupciones y la recurrencia a la adopción de medidas disciplinarias, llegando incluso a percibirse una evidente resistencia a la autoridad del docente en algún caso concreto.

Por lo que se refiere a la metodología seguida por el tutor del Centro, se basa en un modelo expositivo de los materiales didácticos básicos para el estudio de la asignatura que son elaborados por él mismo a modo de unidad didáctica, de manera que no se cuenta con un libro de texto o manual de apoyo por decisión del Departamento de Ciencias Sociales. La exposición se ve complementada con el empleo de la pizarra digital con la que cuentan las aulas cuando el docente lo estima necesario, en especial para la búsqueda y exposición de fuentes primarias, mapas y gráficos que faciliten la

comprensión de los contenidos. Junto con la unidad didáctica, se adjunta una serie de ejercicios que los alumnos deben ir realizando de manera autónoma fuera del aula y entregar posteriormente antes del examen.

La cantidad de contenidos que deben impartirse para el estudio de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa, contenidos en los que se centró mi intervención, hace imprescindible una metodología expositiva, pero que debe complementarse con otro tipo de estrategias metodológicas que faciliten el trabajo de los contenidos, como señalan autores como Quinquer (2004), quien insiste en los beneficios de los métodos interactivos, entre los que destaca aquellos que favorezcan el pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades interpersonales y el trabajo en equipo, favoreciendo el clima de participación en el aula. En definitiva, la necesidad de complementar la metodología expositiva con la promoción de estrategias participativas del alumnado. De este modo, se trató de diseñar una intervención didáctica que considerase los anteriores elementos, escogiendo los carteles de propaganda de la guerra como eje central de la actividad por el valor didáctico de esta fuente primaria que se expuso en el apartado correspondiente del presente trabajo.

Por otra parte, como recoge Del Valle (2013: 78) en su exposición de una experiencia de similares características, en este caso a través del empleo las caricaturas que se publicaban en la prensa, el empleo de estas imágenes se justifica desde el punto de vista de las características del alumnado actual, habituado a “imágenes elocuentes, crudas y contundentes de lo que de manera expedita ocurre en el mundo”. En ambos casos, tanto la caricatura como la propaganda, son ecos de un momento histórico concreto y su estudio contribuye a una mejor comprensión de dicho momento histórico por la cantidad de información que contienen, ofrecida además a con la misma inmediatez con la que los jóvenes en la actualidad reciben la información.

Con la actividad en definitiva, se pretende la consecución de distintos objetivos, entre los que destacan, la motivación del alumnado a través de la introducción de una actividad diferente que incluya fuentes primarias, ampliando información y facilitando la comprensión de los contenidos a través del trabajo conjunto, la reflexión crítica y el

debate posterior que mejora la comunicación en el aula a la vez que se profundiza en los valores democráticos como resultado de la reflexión sobre los discursos nacionalistas, la manipulación gubernamental y la figuración de la mujer que emanan de la propaganda del periodo (cf. Bernard: 2015).

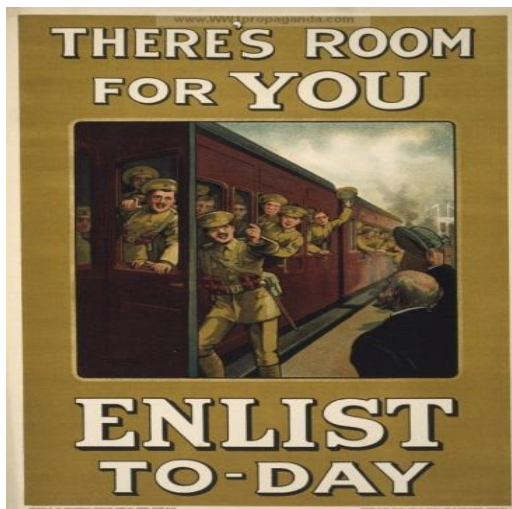
Para los fines descritos, se procedió a la selección de los carteles de propaganda donde estos rasgos aparecieran de manera más acusada y cuyos elementos fueran fácilmente reconocibles para el alumnado, teniendo en cuenta la edad de los mismos. Además, fue necesario ajustar el desarrollo de la actividad dentro de la periodización prevista para mi intervención intensiva, puesto que la exposición y el desarrollo de los contenidos determinaron que solo pudiera dedicarse una sesión para su ejecución. Por otra parte, la limitación de tiempo provocó a su vez que la pretensión inicial de realizar un dossier donde se contuviera tanto las imágenes en estudio como una serie de ejercicios a realizar por parte del alumnado, fuera finalmente sustituida por la proyección de las imágenes en la pizarra digital del aula y la enunciación verbal de cuestiones que los estudiantes debían razonar y deliberar en grupos para exponerlas posteriormente al resto de grupos, en lugar de motivar sus respuestas por escrito.

5.2 DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

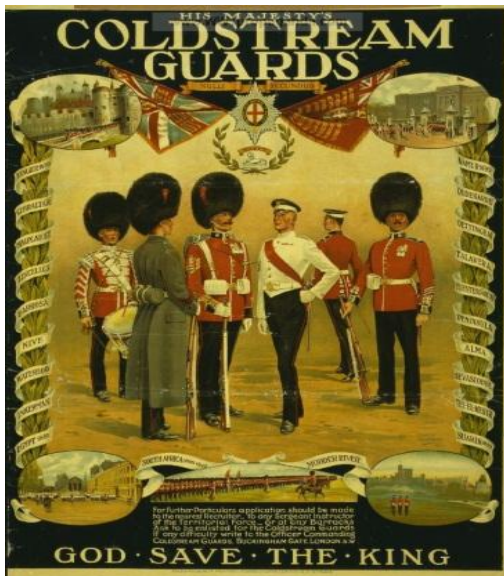
Finalizada la exposición del tema y repasados los contenidos fundamentales, se procedió a la realización de la actividad. Teniendo en cuenta el número de alumnos, se optó por la realización de grupos de cuatro personas, cuidando que cada uno de los mismos estuviese integrado por al menos una mujer. Desechada la pretensión inicial de su ejecución a través de un dossier por las restricciones temporales anteriormente descritas, se optó por el seguimiento de un modelo semejante al que expone Sperry (2014) en una experiencia similar basada en el constructivismo, donde además el papel del docente se ve incrementado guiando el razonamiento del alumnado, puesto que la cuestiones a plantear se modifican a partir de las respuestas que van manifestando, pudiendo incidir en los contenidos que se pretender destacar.

Por lo tanto, mientras los alumnos proporcionan las interpretaciones que extraen a partir de la observación de esta fuente primaria, el docente lanza preguntas de indagación para guiar el debate hacia comprensiones factuales y conceptuales que surgen del análisis mismo de cada documento en cuestión. Se establecieron tres categorías fundamentales de análisis: movilización, caracterización del enemigo y figuración de la mujer.

Para el análisis de cómo los gobiernos de los distintos Estados llamaron a las armas a la población, se seleccionaron en primer lugar los dos siguientes carteles de manera consecutiva:



Se dedicó alrededor de tres minutos a la visualización de los elementos que componían cada cartel, ambos correspondientes a los inicios del conflicto, para pasar posteriormente a formular la primera pregunta referida a la actitud con la que aparecen representados los soldados en ambas imágenes y la forma en que se pretende motivar para el alistamiento, atendiendo además al texto que acompaña a las imágenes. Entre los miembros de cada grupo se establecía un pequeño debate y llegaban a un acuerdo sobre la respuesta final, cuyas ideas principales se anotaban en para su posterior puesta en común con el resto de grupos.



El tercer cartel, distribuido por el gobierno británico al igual que los dos anteriores, pretendía la reflexión sobre la imagen que se trataba de transmitir de las Fuerzas Armadas, y conocer si favorecía el alistamiento o no, así como los motivos que justifican la opinión de cada uno de los miembros del grupo en el caso de diferir, además de un breve descripción de la actitud de las figuras representadas.



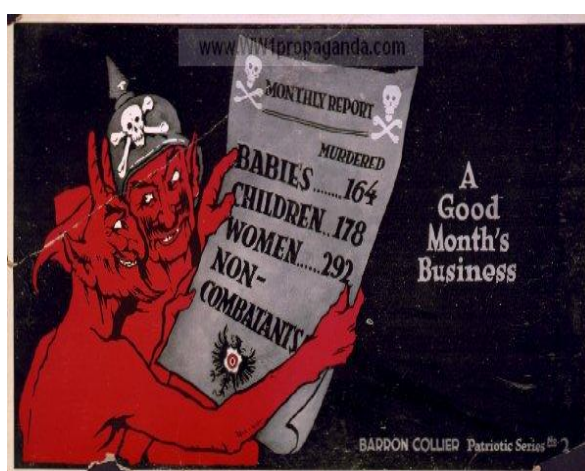
Por último, y para finalizar el apartado referido a la movilización, el célebre cartel realizado por James Montgomery en 1917, cuya eficacia motivó que su uso fuera recuperado para la favorecer el alistamiento durante la Segunda Guerra Mundial y que tradicionalmente se asocia a esta en lugar de a la Gran Guerra. En este caso se interrogaba acerca del tono en el que se invita al alistamiento y los motivos que justifican el cambio de actitud reflejado en relación a los carteles anteriores.

La segunda categoría de estudio se refiere a la figuración del enemigo y los recursos empleados para ello, así como la intencionalidad de los distintos gobiernos en el marco

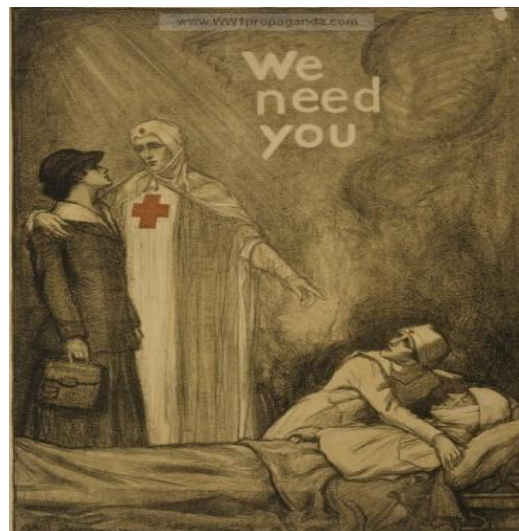
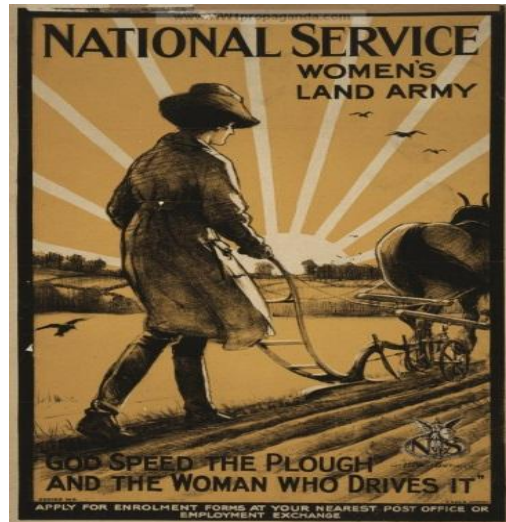
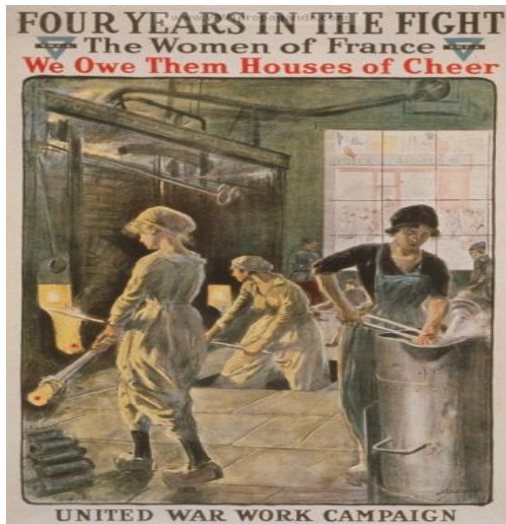
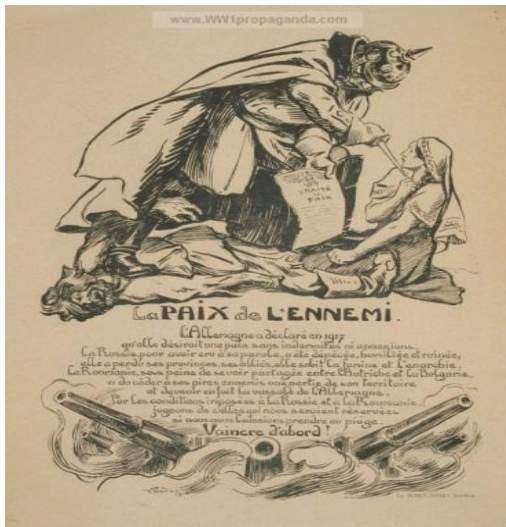


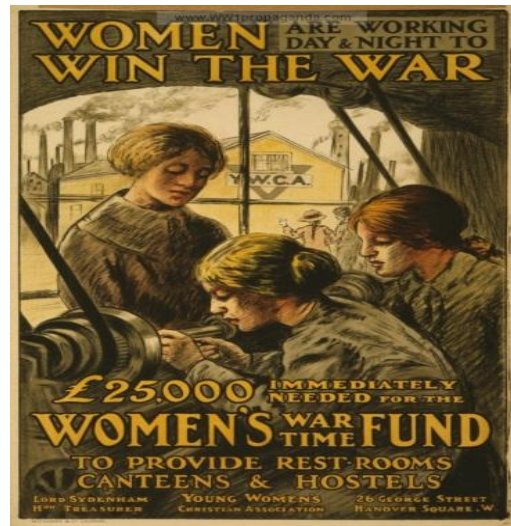
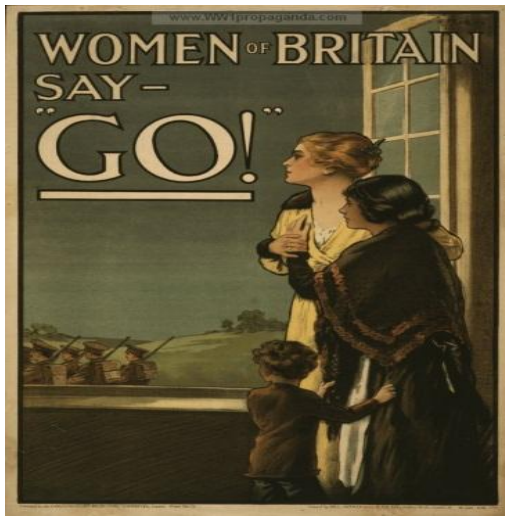
del nacionalismo. Para cada uno de los carteles propuestos, se plantea el análisis de la forma de representación del bando contrario y los recursos empleados para ello, además de discernir qué emociones pretende provocar en el destinatario del cartel y por qué.

De manera intencional se ha optado por la proyección de la representación del bando germánico, en primer lugar en base a las limitaciones de tiempo por la necesidad de desarrollar la actividad en una única sesión y en segundo lugar, para enfatizar el empleo de mecanismos que posibiliten el reflejo de un modelo reconocible automáticamente por los destinatarios de la propaganda a través de la figuración casi icónica del enemigo tocado con el casco prusiano, dado que la autoría de estos tres ejemplos corresponde a distintos países, Italia, Reino Unido y Estados Unidos, respectivamente.



Para el análisis de la categoría que cierra la actividad, la figuración de la mujer en la propaganda, se realizó un cambio de dinámica, sustituyendo el planteamiento de preguntas por la petición de identificación de tres roles diferentes que pudieran concluirse de la observación de la siguiente batería de carteles proyectada de manera consecutiva y sin detenerse en ninguno de ellos en concreto, con el fin de dilucidar por un lado, el retrato social de las mujeres a comienzos del siglo pasado, y en segundo lugar, el papel desempeñado por las mismas durante el conflicto:





Concluida y la exposición de las imágenes correspondientes a la última categoría y el correspondiente periodo de tiempo para la redacción de las conclusiones, se procedió a dar paso a la puesta en común de las mimas para cada uno de los apartados. Hay que destacar, que aunque la actividad se realizó con tres grupos distintos de último curso

de Secundaria, y a pesar de las diferentes características descritas al comienzo del apartado anterior del alumnado que compone cada uno de tales grupos, en líneas generales las conclusiones a las que llegaron fueron esencialmente las mismas, con variaciones poco significativas, por lo que se expondrá a continuación la esencia de las mismas en su conjunto, sin especificar a qué grupo corresponde cada una, agrupándolas en las tres categorías de análisis.

Las conclusiones más recurrentes para el apartado de la movilización, destacaban la actitud alegre y festiva, en el caso de los dos primeros carteles, de los soldados representados en las imágenes, como si se tratara de una actividad lúdica, apelando el discurso general de la imagen más a la diversión que al sentido del deber. Uno de los grupos destacó además en relación de la primera de las imágenes, la presencia de un anciano en la parte inferior derecha de un hombre de edad avanzada despidiendo a los soldados, lo que interpretaban como un llamamiento a todos los hombres jóvenes para proteger a los ancianos, que a su pesar, no pueden sino lamentar no poder compartir su destino y esperar en la retaguardia. Cabe destacar que se produjo en este caso una polarización de las opiniones cuando fueron consultados sobre si en estos dos casos, los promotores de las imágenes manipulaban el discurso sobre la verdadera naturaleza del conflicto restándole importancia y gravedad (e incluso, consciencia de peligro) o bien la euforia bélica y el exceso de confianza fue la motivación esencial de este tipo de representación.

Para el tercero de los carteles, se destacó la imagen de elegancia que se intenta transmitir a partir de uso del traje de gala de cada uno de los cuerpos de las Fuerzas Armadas británicas y su actitud soberbia y de superioridad, destacando finalmente para el caso del cartel de Montgomery, el cambio de estrategia en la llamada a la movilización, siendo empleada una mucho más agresiva y que apela directamente al sentido del deber. La proyección de este último fue muy celebrada puesto que la mayoría de los estudiantes lo reconocieron inmediatamente y destacaron que se trata de la imagen a la que asocian la propaganda.

Por lo que se refiere a la segunda de las categorías de análisis, en la representación del enemigo, los conceptos más repetidos fueron crueldad, barbarie, masacre, falta de piedad y humanidad e inferioridad cultural. En todos los casos interpretan un discurso de propagación de odio y una asociación directa con el nacionalismo y la superioridad cultural, más que propagar el miedo entre la población. De este modo, la interpretación más compartida es la justificación de la guerra como deber ineludible, culpabilizando al enemigo del conflicto.

En relación a la categoría que pone fin a la actividad, cabe destacar que el rol menos identificado es el de víctima del conflicto, mientras que la mayoría interpretan una llamada a la participación en la guerra en el modo en que cada mujer pueda resultar más útil, destacando las facetas asistencial y trabajadora. Varios grupos señalaron que a la mujer se le exige desde la propaganda más que a los hombres en la misma situación.

Durante la exposición de las conclusiones se proyectaron dos carteles más, que se muestran a continuación, y que suscitaron intensas reacciones. El primero de ellos, fue directamente interpretado como un mensaje dirigido exclusivamente a las mujeres y una muestra de la consideración de las mismas como seres inferiores cuyos comportamientos deben dirigirse, mientras que el segundo provocó perplejidad en el alumnado tanto femenino como masculino, siendo valorados como una expresión de machismo y exigencia de servilismo, además de una negación de sus capacidades para desempeñar otra labor que no estén relacionadas con la asistencial.



La actividad se desarrolló como ya se ha indicado, en una única sesión con cada uno de los tres grupos, previa a la realización de la prueba de evaluación de los contenidos. Probablemente hubiera sido deseable la inclusión de más imágenes y más categorías de análisis, lo que hubiera dilatado la ejecución de la actividad y habría permitido un trabajo en mayor profundidad en los contenidos a lo largo de al menos dos sesiones.

La actitud de los alumnos, con independencia del grupo al que pertenecían, puede valorarse como muy positiva, mostrándose interesados y participativos en todo momento, de lo que puede deducirse que agradecen la realización de actividades diferentes y verse involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y donde además, pueden expresar sus reflexiones sin temor a emitir una respuesta incorrecta, ya que desde el inicio del proceso se enfatizó el valor de todas las opiniones emitidas y la inexistencia de respuestas verdaderas o erróneas, siempre y cuando fueran expresadas de manera razonada, fluida y en un lenguaje adecuado, mostrando actitudes respetuosas hacia las opiniones vertidas por el resto de grupos.

Los últimos minutos de la sesión fueron dedicados a la reflexión conjunta acerca de la repercusión del acceso de la mujer al mundo laboral y el avance de su situación jurídica a lo largo del siglo XX, puesto que fue el tema en el que los alumnos mostraron un mayor interés a la hora de defender sus posturas. Además, se interesaron sobre la reacción de la sociedad al comprender que habían sido objeto de manipulación tras la guerra.

En general, puedo considerar que los objetivos que marcaron el diseño de la actividad y que se recogen en el apartado de este trabajo correspondiente al mismo fueron cumplidos, siendo el proceso enriquecedor y satisfactorio para ambas partes implicadas, demostrando el alumnado mayor grado de madurez del inicialmente esperado a la hora de emitir sus razonamientos.

6. CONCLUSIONES

Los avances en investigación e innovación didáctica dan como fruto experiencias que pueden repetirse con éxito en contextos similares, o bien su adaptación a cada situación didáctica concreta. En el caso que se presenta en este estudio, inicialmente la metodología prevista finalmente difirió del proceso que se siguió para realizar la actividad diseñada al desestimar finalmente su realización a través de un dossier más completo y con mayor carga de actividades por las exigencias temporales.

Es cierto que el ejercicio de la docencia excede en la práctica cotidiana y aplicada a contextos reales y no teóricos, una serie de actividades profesionales que van más allá de la enseñanza en sentido estricto, puesto que la realización de trámites burocráticos, elaboración de informes, asistencia a las distintas reuniones, claustros y sesiones resta tiempo al docente que bien pudiera emplear en la elaboración de determinadas actividades dirigidas al alumnado en el marco de la innovación, cuyo diseño, planificación y ejecución requiere una cantidad de tiempo del que no siempre se puede disponer, menos aún si lo que se pretende es la introducción de una experiencia de complejo diseño en cada una de las unidades didácticas a impartir. Tomando como ejemplo la actividad descrita en el presente trabajo, es probable, teniendo en cuenta los dos grandes bloques en los que se dividía la unidad didáctica asignada (Guerra Mundial Y Revolución Rusa), que lo deseable hubiera sido elaborar una actividad como la realizada para cada uno de los dos grandes bloques temáticos, pero las restricciones de tiempo obligaron a la realización únicamente de una centrada en uno de los bloques.

No obstante, hay una gran variedad de actividades de probada eficacia a través de los distintos estudios dentro del ámbito de la investigación e innovación docente, y que los distintos profesionales de la educación pueden incorporar a sus aulas, realizando las adaptaciones oportunas hasta que se ajusten a las características de su alumnado y los recursos, tanto técnicos como temporales, de los que se tenga en cada caso. Disponemos de bastantes recursos cuya finalidad está en aplicar la empatía histórica en el aula donde, por ejemplo, los alumnos se convierten en soldados del frente y

escriben cartas informando del conflicto. Diego Sobrino (2015) ha creado un excelente sitio web en el que ha recogido esta experiencia (“Cartas desde la trinchera”) donde además se ofrecen multitud de enlaces con información de calidad sobre el conflicto.

También es posible recurrir a diseños de actividades más sencillas, como en el caso presentado, donde los recursos necesarios para su realización se redujeron a una pizarra digital, pudiendo incluso haberse sustituido esta por la reproducción de la cartelería en papel y su distribución entre el alumnado. En este sentido hay que tener en cuenta que los carteles de propaganda son un recurso didáctico de fácil acceso a través de la multitud de repositorios de imágenes que se pueden encontrar en la red, cuyo valor como fuente primaria para el estudio de la Gran Guerra ha quedado patente en este estudio, aunque de manera tradicional se haya empleado como ilustración en los libros de texto, si bien esta tendencia está cambiando.

Este tipo de experiencias —además del refuerzo de valores democráticos y cívicos y la incorporación de enfoques que superan a los tradicionales como el social, de género o la empatía histórica—, permiten la mejora de la comunicación en el aula que se establece entre el docente y el alumnado —quien por otra parte, agradece la introducción de actividades alternativas a la dinámica tradicional del aula. No se trata solamente de utilizar un modelo que trabaje exclusivamente por proyectos, o apoyándose en las TIC como vía única de transmisión de los conocimientos —más aún en el caso de las Ciencias Sociales, donde el método expositivo resulta casi imprescindible teniendo en cuenta las características de la disciplina—, sino de incorporar estrategias, en la medida de lo posible, que favorezcan el desarrollo de las competencias básicas de la Historia: el pensamiento crítico, el pensamiento histórico, los procesos de causalidad, el recurso a las fuentes primarias y por qué no, las nuevas tecnologías, pero siempre con el diseño previo de la finalidad concreta que se pretende con su uso y en un entorno controlado.

En definitiva, apelar a la versatilidad del docente y a su responsabilidad como tal para integrar aquellos recursos que mejoren su práctica como profesional de la enseñanza.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, R. (1981). *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI.
- Bazán, S. R., Assat, M. A, Muñoz, M. Irusta, A. G. y Mazú, A. V. (2009). Las normativas y el funcionamiento cotidiano escolar: los docentes entre lo objetivo y lo subjetivo, *Informe Científico Técnico UNPA* (1) 2, 78-98.
- Becker, J. J. (2005). *Histoire culturelle de la grande guerre*. París: Armand Colin.
- Bernard, M. (2015). Mujeres libres: estrategias comunicativas entre propaganda y cultura. En Bernard, M. y Rota, I. (coords.) *Mujer, prensa y libertad: (España 1883-1939)*. Sevilla: Renacimiento, 13-38.
- Blanco Lozano, P., Ortega Gutiérrez, D. y Santamarta Requena, J. (1998). La formación inicial del profesorado y la educación en valores. En *Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universitat de Lleida* (pp. 213-220). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Cochet, F. (2008). *Première Guerre mondiale*. París: Editions Le Cavalier Bleu.
- Clark, C. (2014). *Sonámbulos: Cómo Europa fue a la guerra en 1914*. Madrid: Galaxia Gutenberg.
- Dalbin, S. (2007). *Visions croisées franco-allemandes de la Première Guerre mondiale. Étude de deux quotidiens: la Meitzer Zeitung et L'Est Républicaine*. Berna: Peter Lang.
- Delcord, P. (2008). *La grande Guerre en caricatures: Une autre approche de l'Histoire*. Berna: Peter Lang.
- De La Torre Gómez, H. (2011). *Historia Contemporánea (1914-1989)*. Madrid: Ramón Areces.
- Del Valle De Villalba, M.E. (2013). La caricatura y su uso didáctico en el estudio de la Primera Guerra Mundial, *Historia y Comunicación Social*, 18, 75-85.
- Fernández Calleja, J. M. (2014). La Primera Guerra Mundial y el modo deliberadamente masculino de entender la política, *Historia y Comunicación Social*, 19, 79-97.
- Fernández Rodríguez, E., Rodríguez Navarro, H. y Rodríguez Rojo, M. (2010) La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del "capitalismo académico", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24:2), 151-174.,
- Foucault, M. (1992). *El Orden del Discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Gaudemar, J-P. De (1981) *La movilización general*. Madrid: La Piqueta.

Gómez, A. L. (1995) Cultura, ciudadanía y reforma educativa en el área de Ciencias Sociales (12-18). Materiales curriculares y problemas de la vida cotidiana, *Aspectos didácticos de geografía e historia (geografía)*, 9, 13-37.

Green, L. (2014). Advertising War: Picturing Belgium in First World War Publicity. *Media, War & Conflict*, 7(3), 309-325.

Hernández Cardona, F. X. (2002) Dinámicas curriculares en ciencias sociales. La reforma y su deconstrucción, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 33, 78-94.

Jiménez Belmonte, M. (1997). Metodología en ciencias sociales, geografía e historia. En García Ruíz, A. L. (Coord.). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia en la enseñanza secundaria*. Granada: GEU, 193-329.

Medina Rivilla, A. y Domínguez Garrido, M. C. (2013). *Didáctica. Formación Básica para Profesionales de la Educación*. Madrid: Universitas.

Padilla Castillo, G. y Rodríguez Torres, J. (2013). La Primera Guerra Mundial en la Retaguardia: La Mujer Protagonista, *Historia y Comunicación Social*, 18, 191-206.

Pagés Blanch, J. (1998). Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática. En *Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universitat de Lleida* (pp. 7-21). Zaragoza: Edicions de la Universitat de Lleida.

Pagés Blanch, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.

Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

Quinquer Vilamitjana, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 40, 7-22.

Requejo Rey, P. y Sanz González, C. (2013). Propaganda norteamericana en la Primera Guerra Mundial. Simplificación y deformación a través del cartel, *Historia y Comunicación Social*, 18, 31-42.

Rodríguez Camargo, D. P. y Velásquez Orjuela, A. M. (2010). Análisis crítico del discurso multimodal en la caricatura internacional del periódico The Washington Post, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 17, 39-52.

Rodríguez Navarro, E. y Rodríguez Rojo, M. (2010) La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del “capitalismo académico”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24:2), 151-174.

Schulze Schneider, I. (2013). Los medios de comunicación en la Gran Guerra: todo por la patria, *Historia y Comunicación Social*, 18, 15-30.

Sobrino, D. (2015) Didáctica de las Ciencias Sociales y TIC. Recursos para el profesorado de Secundaria y Bachillerato de Geografía e Historia. Recurso on-line <https://diegosobrino.com/2015/02/10/proyecto-cartas-desde-la-trinchera/>

Sperry, C. (2014). Looking at World War I propaganda, *National Council for The Social Studies*, 78(5), 235-240.

Thébaud, F. (2000). La Primera Guerra Mundial: ¿La era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual? En Duby, G. y Perrot, M. (Eds.) *Historia de las Mujeres. Volumen 5. El siglo XX*. Madrid: Santillana.

Tribó Travería, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia*. Barcelona: ICE/Horsori.

Tudor, R. (2007). L'image de la femme de 1914 á 1920: mythes et réalités. En Stradling, R. A. *Carrefours d'histoires européennes: perspectives multiples sur cinq moments de l'histoire d'Europe*. Estrasburgo: Éditions du Conseil de l'Europe, 211-224.

IMÁGENES PROPAGANDA

- <http://www.ww1propaganda.com/>