



Universidad de Valladolid

Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Trabajo de Fin de Máster

**El ascenso del fascismo durante el período de entreguerras en la
programación anual para 1º de Bachillerato de Historia del
Mundo Contemporáneo**

Presentado por Ricardo Acebes Lavín

Tutor/a María Esther López Torres

Curso 2017/2018

ÍNDICE

PARTE I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA.	5
1. INTRODUCCIÓN.....	5
a) CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA.....	5
a) UBICACIÓN DE LA ASIGNATURA DENTRO DE LA MATERIA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA:.....	5
a) LEYES Y REALES DECRETOS REGULATORIOS:	5
b) CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO.	9
2. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN.	11
a) SECUENCIACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN: CRONOGRAMA DE UNIDADES DIDÁCTICAS.....	11
b) PERFIL DE MATERIA: DESARROLLO DE CADA UNIDAD DIDÁCTICA..	13
c) DECISIONES METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS.....	49
a) APRENDIZAJE COOPERATIVO:.....	50
b) MÉTODO EXPOSITIVO O LECCIÓN MAGISTRAL.....	53
c) APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO.	53
d) UTILIZACIÓN DE LAS TICS EN EL AULA.	54
d) ELEMENTOS TRANSVERSALES QUE SE TRABAJARÁN.	56
e) MEDIDAS QUE PROMUEVAN EL HABITO DE LECTURA.....	57
f) ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUCIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.....	57
a) ESQUEMAS O MAPAS CONCEPTUALES (15%).....	58
b) ACTIVIDADES DE CLASE (30%):.....	59
c) TRABAJOS DE MICROHISTORIA (20%):	59
d) PRUEBA FINAL ESCRITA (35%):.....	60
g) MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	60

h)	MATERIALES Y RECURSOS DE DESARROLLO CURRICULAR	62
a)	FUENTES HISTÓRICAS:.....	62
b)	RECORTES DE PELÍCULAS:	63
c)	PÁGINAS WEB:.....	63
d)	RECURSOS DEL PROFESOR.	65
i)	PROGRAMA DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y COMPLEMENTARIAS.	65
j)	PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y SUS INDICADORES DE LOGRO.	66
	PARTE II. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO:.....	67
a)	JUSTIFICACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD.....	67
b)	DESARROLLO DE ELEMENTOS CURRICULARES Y ACTIVIDADES.....	68
c)	INSTRUMENTOS, MÉTODOS DE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.....	73
d)	MATERIALES Y RECURSOS.....	75
a)	OBRAS Y NOVELAS HISTÓRICAS:	75
b)	PELÍCULAS HISTÓRICAS:.....	75
c)	CANCIONES:.....	75
d)	RECURSOS DEL PROFESOR:	75
e)	ACTIVIDADES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	76
	BIBLIOGRAFÍA	78
	ANEXOS.....	80
a)	FICHA COMENTARIO PELÍCULAS	80
b)	TEXTOS UNIDAD DIDÁCTICA MODELO	81
a)	<i>LA DOCTRINA DEL FASCISMO:</i>	81
b)	<i>EL MUNDO DE AYER. MEMORIAS DE UN EUROPEO.</i>	82

c) *MI LUCHA*:..... 93

PARTE I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA.

1. INTRODUCCIÓN.

a) CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA.

a) UBICACIÓN DE LA ASIGNATURA DENTRO DE LA MATERIA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA:

La asignatura «*Historia del Mundo Contemporáneo*» se engloba en el Primer Curso de Educación Secundaria Postobligatoria o Bachillerato, tal como establece el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Dentro de éste se imparte únicamente como una asignatura troncal de carácter electivo en sus modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales¹, y Artes². Nuestra asignatura en cuestión se relaciona estrechamente con las materias de Geografía e Historia impartidas a lo largo de la etapa educativa anterior, especialmente con los contenidos que el Real Decreto 1105/2014, de 26 de Diciembre, fija para ésta en cuarto curso de la ESO, todos ellos relativos a la Historia Contemporánea Universal, y que son abordados más ampliamente en la asignatura de Primero de Bachillerato.

a) LEYES Y REALES DECRETOS REGULATORIOS:

Entre los objetivos principales que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece para la Enseñanza Secundaria Postobligatoria o Bachillerato (a partir de ahora LOMCE) y que nosotros creemos que nuestra materia puede desarrollar adecuadamente se encuentran los siguientes:

Formar una ciudadanía democrática, con una conciencia cívica responsable que ayude en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
Fomentar el espíritu crítico de los alumnos a través de la consolidación de su madurez personal y social³.

¹ En el caso de la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales el alumno deberá escoger dos asignaturas troncales entre cuatro opciones; las opciones son: Economía, Griego I, Literatura Universal e Historia del Mundo Contemporáneo.

² En el caso de la modalidad de Artes el alumno deberá escoger dos asignaturas troncales entre tres opciones; las opciones son: Cultura Audiovisual I, Literatura Universal e Historia del Mundo Contemporáneo.

³ Como se comenta en el Anexo I del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, en su apartado dedicado a la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo: «Se pretende el desarrollo personal, intelectual y social del alumnado de esta etapa educativa».

Fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, y una conciencia crítica ante las desigualdades y discriminaciones aún existentes en nuestra sociedad.
Afianzar sus hábitos de lectura, estudio y disciplina.
Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana.
Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución.
Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

Aparte de contribuir especialmente al desarrollo de estos objetivos enunciados por la LOMCE, «*Historia del Mundo Contemporáneo*» sirve para dotar a los alumnos de Bachillerato de las capacidades esenciales del pensar históricamente, habilidades que pueden resultarles de gran utilidad en su vida. De este modo podemos hablar de los siguientes aspectos esenciales que el estudio de la Historia del Mundo Contemporáneo puede aportar:

El conocimiento de la Historia reciente por parte de los alumnos es de vital importancia para dotarles de las herramientas que les permitan comprender mejor su presente; como ya enunció el historiador francés Pierre Vilar (1999, p. 12):

Conocer el presente equivale, mediante la aplicación de los mismos métodos de observación, de análisis y de crítica que exige la historia, a someter a reflexión la información deformante que nos llega a través de los media [...]. La historia debe enseñarnos, en primer lugar, a leer un periódico.

Como enuncian tanto el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, como la ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, del BOCYL, con las mismas palabras:

El estudio, pues, de la historia contemporánea cobra trascendencia para entender el mundo que rodea a los estudiantes, pero también para preguntarse por el pasado, puesto que desde él tiene sentido el presente.

Y, a partir del conocimiento de los acontecimientos pasados que influyen en su presente dotarles de los mecanismos que les ayuden a entender mejor los procesos históricos en los que se verán inmersos, como enuncia la ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo:

La Historia al mismo tiempo que facilita la comprensión del presente, también tiene valor respecto al futuro. Aunque con dificultades, el historiador puede convertirse, junto a otros intelectuales, en la conciencia de la sociedad, por su conocimiento crítico del presente. Para ello muestra las causas que configuran el mundo real y lo analiza con ojos críticos para ayudar a transformarlo.

Por otro lado la Historia, por su carácter de ciencia en constante construcción (en base al análisis y crítica de fuentes históricas) y por su estudio del ser humano en sociedad, es una

asignatura pertinente para dotar a los alumnos de espíritu crítico y autonomía gracias al trabajo con fuentes contrapuestas, como enuncia el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre:

A partir de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables se pretende [...] favorecer la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, trabajar en equipo e individualmente y para actuar con espíritu crítico,

y ratifica el la ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo:

Con esta materia se pretende el desarrollo personal, intelectual y social del alumnado de esta etapa educativa, así como favorecer la capacidad para construir su conocimiento, trabajar en equipo e individualmente y actuar con espíritu crítico.

Respecto a la organización de la enseñanza en base al Aprendizaje por Competencias, desde hace unos años organismos supranacionales como la Unión Europea, la UNESCO o la OCDE han hecho recomendaciones de estructurar la educación de los diferentes países en función de un aprendizaje por competencias *como condición indispensable*, tal y como se establece en Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato:

Para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento.

De modo y manera que la Unión Europea establece, a través de la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, la definición y articulación de las diferentes competencias clave que se deben trabajar en la educación. Dicha recomendación de la Unión Europea se cita en la anteriormente citada Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, de la siguiente manera:

Se delimita la definición de competencia, entendida como una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto. Se considera que «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». Se identifican claramente ocho competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas.

Pese a que son ocho las competencias clave reconocidas por la Unión Europea, en la educación española reconocemos siete de ellas, por la fusión de las competencias *Comunicación en Lengua Materna* y *Comunicación en Lenguas Extranjeras* en una sola: *Comunicación Lingüística*, que en la misma Orden ECD/65/2015, en su Anexo I especifica que:

Además, la competencia en comunicación lingüística representa una vía de conocimiento y contacto con la diversidad cultural que implica un factor de enriquecimiento para la propia competencia y que adquiere una particular relevancia en el caso de las lenguas extranjeras. Por tanto, un enfoque intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas implica una importante contribución al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado.

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, explica que las siete Competencias Clave son:

Comunicación lingüística.
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
Competencia digital.
Aprender a aprender.
Competencias sociales y cívicas.
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
Conciencia y expresiones culturales,

y se articulan en torno a tres saberes *saber decir*, *saber hacer* y *saber ser*, como podemos observar en el mismo documento, antes citado,

Así pues, el conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser) [...].

Por otra parte, el aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el conocimiento de base conceptual («conocimiento») no se aprende al margen de su uso, del «saber hacer»; tampoco se adquiere un conocimiento procedimental («destrezas») en ausencia de un conocimiento de base conceptual que permite dar sentido a la acción que se lleva a cabo.

Por todo esto, creemos que, tal y como estipula la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, nuestra asignatura deberá centrarse en la adquisición de las Competencias Clave para «favorecer los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender». Sin embargo, pensamos que es complicado trabajar desde la «Historia del Mundo Contemporáneo» de Primero de Bachillerato las siete competencias de manera equitativa, puesto que la *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología* y el *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* son competencias que no se pueden trabajar transversalmente en todos los contenidos del currículo oficial. Estas dos competencias serán trabajadas de manera específica en los contenidos que, creamos, pueden dar pie a ello como puedan ser, por ejemplo: todos los incluidos en el *Bloque II. Las revoluciones industriales y sus consecuencias sociales*; y en los contenidos de: *Economía, sociedad y cultura de la época: los años veinte, Estados Unidos y la Crisis de 1929: la Gran Depresión y el New Deal* del *Bloque 5. El Período de Entreguerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias* del currículo.

b) CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO.

La etapa educativa que nos ocupa, Bachillerato, engloba alumnos de unos rangos de edad de los 16-17 años a los 18-19. Esto sitúa a los estudiantes, a los que vamos a dar clase, en un periodo de su evolución biológica posterior a las primeras fases de la adolescencia, cuando la mayoría de los cambios fisiológicos y cognitivos inherentes a la pubertad ya se han producido. Estos cambios se deben a la acción de las hormonas generadas por el sistema endocrino. Para el caso de las chicas las que mayor protagonismo tienen son el *folículo estimulante* y el *lúteo estimulante* (encargada de producir la progesterona y del engrosamiento del endometrio), a estas hormonas deberíamos añadir los *estrógenos* y la *leptina* (Martín, Navarro, Román y Carbonero, 2011, pp. 44-45). Los principales cambios fisiológicos producidos en las chicas son los siguientes:

Ayudan a la distribución de la grasa corporal, formando la silueta femenina con más acumulación de la grasa en las caderas y senos.

Influyen en el metabolismo de los huesos, impidiendo la pérdida de calcio y manteniendo consistente el esqueleto.

El descenso de estrógeno afecta al comportamiento emocional de la mujer pudiendo provocar cambios de humor, irritabilidad y depresión.

Estimula la libido, lo que se vincula con una vida sexual satisfactoria (Martín, Navarro, Román y Carbonero, 2011, p. 45).

En el caso de los chicos la aparición de la *testosterona* en los testículos va a provocar los siguientes cambios fisiológicos.

Cambio en el sistema piloso, haciendo que nazcan pelos en diferentes zonas corporales.

Cambio en el tono de voz de los chicos. La voz de tiple del niño de finales de Primaria se transforma en una voz más grave en el adolescente.

Influye en la piel, haciéndola perder finura y delicadeza infantil.

Actúa en la conducta de ellos, haciéndolos más agresivos.

Aumentan los deseos sexuales de los chicos (Martín, Navarro, Román y Carbonero, 2011, p. 45).

Por otra parte, y mucho más trascendentales son los cambios cognitivos que se producen en la adolescencia. Comienzan a dominar nuevas habilidades cognitivas, derivadas del desarrollo del *Pensamiento Formal*, «herramienta poderosa capaz de cambiar al adolescente en muchos aspectos» (Martín, Aguilar, Navarro y Sánchez, 2011, p. 61). Aquellas habilidades cognitivas que surgieron en la etapa escolar continuarán desarrollándose en la adolescencia, podemos citar como ejemplos: el dominio del lenguaje y el vocabulario, la atención selectiva o la memoria. Su expansión provoca que el adolescente forme su propio estilo al hablar y escribir, o incluso al vestir. Otros beneficios, para el adolescente, del *Pensamiento Formal* son: la formación de

una identidad, el conocer mejor las causas de su comportamiento, estar más preparado para tomar decisiones difíciles, etc., (Martín, Aguilar, Navarro y Sánchez, 2011, p. 61).

Sin embargo, consideramos importante clarificar que, cada alumno presentará su propio perfil evolutivo, es decir, su propio nivel de madurez. Tendremos alumnos cuyo desarrollo fisiológico y cognitivo estén más avanzados, y otros menos desarrollados; también debemos tener en cuenta la diferencia evolutiva entre géneros, pues es sabido que las mujeres comienzan la pubertad antes que los hombres. En este sentido habrá que trabajar de forma diferente con cada estudiante, ya que algunos aprenderán más lentamente que el resto del grupo, y otros irán más avanzados; por tanto, debemos adaptarnos a sus diferentes ritmos de aprendizaje (Martín, Navarro, Román y Carbonero, 2011, pp. 44-47).

Creemos también interesante tratar las concepciones y valoraciones que los adolescentes realizan sobre sí mismos, es decir explicar ideas como el *Autoconcepto* y la *Autoestima*. Por *Autoconcepto* entendemos las «*características que cada persona se atribuye a sí misma*» (Sánchez, Navarro, Aguilar, Martín, 2011, p. 95). Esta visión se va haciendo cada vez más compleja con el tiempo, a medida que conocemos mejor nuestras propias capacidades y limitaciones. Gradualmente dentro del *Autoconcepto* adolescente tendrán cabida referencias de otras personas y grupos, por ello se convierte en un *Autoconcepto* más social, ahora los alumnos se definen como miembros o no de grupos y no como individuos (Sánchez, Navarro, Aguilar, Martín, 2011, p. 95). En lo que se refiere a la *Autoestima*, entendemos que se trata de «*la dimensión valorativa o evaluativa del Autoconcepto, siendo su componente afectivo*», (Sánchez, Navarro, Aguilar, Martín, 2011, p. 96). Sabemos que las personas pueden evaluarse globalmente, pero también pueden evaluar parcialmente diferentes áreas de sí mismos, por ejemplo: aspecto físico, moral, inteligencia, académica, laboral, social, etc. (Sánchez, Navarro, Aguilar, Martín, 2011, p. 96) Consideramos de vital importancia trabajar con los estudiantes la *Autoestima* ya que ésta jugará:

Un papel fundamental en el ajuste y la calidad de vida del chico o la chica adolescente, ya que el concepto que tiene de sí mismo predice la satisfacción con la vida y el bienestar subjetivo [...]. Además, una autoestima positiva ayuda a afrontar los retos y dificultades con la confianza de que pueden ser superados. La seguridad en las propias competencias permite planificar el futuro con expectativas optimistas, invirtiendo las energías en la búsqueda de recursos más que en el continuo lamento sobre su propia incompetencia, como podría hacer una persona con una visión más negativa de sí misma. (Sánchez, Navarro, Aguilar, Martín, 2011, p. 96-97).

Por último, otro aspecto de gran trascendencia que debemos tratar respecto a las características del alumnado de Secundaria y Bachillerato es el de las *Conductas de Riesgo*, que

comienzan a manifestarse en la adolescencia. Se suele explicar la aparición de este tipo de conductas en base a la inmadurez de la corteza prefrontal (principalmente al inicio del periodo adolescente), que se asocia con la impulsividad, (Martín, Navarro, Román y Carbonero, 2011, p. 57). Sabemos que la corteza prefrontal se encarga de las funciones ejecutivas, como por ejemplo la capacidad de inhibir conductas inapropiadas por ello los expertos defienden que la triada clásica de conductas de riesgo (alcohol, drogas⁴ y violencia) surgen en esta etapa debido a la inmadurez de la corteza prefrontal. Por otro lado actitudes cambiantes, irritantes o contradictorias en los adolescentes se podrían explicar por el desequilibrio producido entre el circuito prefrontal cognitivo y el circuito motivacional del sistema límbico (Martín, Navarro, Román y Carbonero, 2011, p. 57). A la vista de esta realidad uno de nuestros objetivos como docentes será concienciar a los alumnos de los peligros que, el excesivo consumo de alcohol y drogas, pueden provocar en la salud de las personas.

2. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN.

a) SECUENCIACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN: CRONOGRAMA DE UNIDADES DIDÁCTICAS.

U. D.	Nombre de la unidad didáctica	Color en el cronograma
U. D. I	El antiguo régimen.	
U. D. II	Las revoluciones industriales y sus consecuencias sociales, el movimiento obrero.	
U. D. III	La crisis del antiguo régimen. El liberalismo. Los nacionalismos.	
U. D. IV	El imperialismo, <i>el Mundo pertenece a Europa.</i>	
U. D. V	<i>La guerra que acabaría con todas las guerras.</i> La primera guerra mundial.	
U. D. VI	La revolución rusa.	
U. D. VII	La economía del periodo de entreguerras (los felices años 20, la crisis del 29 y la gran depresión).	
U. D. VIII	El periodo de entreguerras, el ascenso de los fascismos.	
U. D. IX	La segunda guerra mundial y sus consecuencias.	
U. D. X	<i>Winter is already here.</i> La guerra fría (comunismo VS capitalismo).	
U. D. XI	El mundo olvidado. La descolonización y el tercer mundo.	

⁴ Los datos del consumo de alcohol demuestran la instalación de la cultura del botellón en nuestro país, por ejemplo en el año 2006 un 99,5% de los adolescentes afirmaban haber consumido alcohol en los últimos 30 días. Respecto a las drogas, en el mismo año un 20% de los adolescentes reconocían haber consumido marihuana en el último mes, (Martín, Navarro, Román y Carbonero, 2011, p. 57).

U. D. XII	El mundo comunista en la segunda mitad del siglo XX. La crisis del bloque comunista (<i>Good bye Lenin</i>).	
U. D. XIII	El mundo capitalista en la segunda mitad del siglo XX. El triunfo de <i>McDonald's</i>	
U. D. XIV	El mundo actual desde una perspectiva histórica.	

SEPTIEMBRE							OCTUBRE							NOVIEMBRE													
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D							
				1	2	3						1			1	2	3	4	5								
4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12							
11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19							
18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26							
25	26	27	28	29	30		23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30										
							30	31																			
DICIEMBRE							ENERO							FEBRERO													
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D							
				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4							
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11							
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18							
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25							
25	26	27	28	29	30	31	29	30	31					26	27	28											
MARZO							ABRIL							MAYO													
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D							
			1	2	3	4							1		1	2	3	4	5	6							
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13							
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20							
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27							
26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31										
							30																				
JUNIO																											
L	M	X	J	V	S	D																					
				1	2	3																					
4	5	6	7	8	9	10																					
11	12	13	14	15	16	17																					
18	19	20	21	22	23	24																					
25	26	27	28	29	30																						

- Periodos de Vacaciones.
- Inicio y Fin de Curso.
- Días no Lectivos.
- Días establecidos para la realización de Exámenes.

b) PERFIL DE MATERIA: DESARROLLO DE CADA UNIDAD DIDÁCTICA.

Unidad Didáctica I. El antiguo régimen ⁵				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Competencias	Actividades
Rasgos del Antiguo Régimen. Transformaciones en el Antiguo Régimen: economía, población y sociedad.	<i>Reflexionar y argumentar en torno a las características principales del Antiguo Régimen comparándolas con las del Liberalismo.</i>	<i>Reflexiona y argumenta en torno a los cambios y continuidades entre el Antiguo Régimen y el Sistema Liberal.</i>	AA CL CSC CEC	Debatimos, divididos en grupos de cuatro alumnos ⁶ (mediante la técnica <i>roundrobin</i> ⁷), sobre las características principales del Antiguo Régimen, y los cambios y continuidades entre éste y el Sistema Liberal.
	1. Definir los rasgos del Antiguo Régimen describiendo sus aspectos demográficos, económicos, políticos, sociales y culturales.	1.1. Extrae los rasgos del Antiguo Régimen de un texto propuesto que los contenga.	AA CL	Cada alumno elabora de forma individual un mapa conceptual donde expliquen las características del Antiguo Régimen y sus transformaciones durante el siglo XVIII.
		1.2. Obtiene y selecciona información escrita y gráfica relevante, utilizando fuentes primarias o secundarias, relativa al Antiguo Régimen.	AA CL	
	2. Distinguir las transformaciones en el Antiguo Régimen enumerando las	2.1. Clasifica los rasgos del Antiguo Régimen en aspectos demográficos,	AA CL	

⁵ Aquellos Criterios de Evaluación y Estándares de Aprendizaje Evaluables añadidos por el autor de la programación didáctica se presentan sin numerar y en cursiva. Por otra parte aquellos estándares que sean considerados básicos en cada Unidad Didáctica serán resaltados en negrita.

⁶ Especificaremos que criterios tendremos en cuenta a la hora de formar los grupos en el apartado de esta programación didáctica dedicado a metodología.

⁷ Explicaremos esta técnica en el apartado de esta programación didáctica dedicado a metodología.

	que afectan a la economía, población y sociedad.	económicos, políticos, sociales y culturales.		
		2.2. Explica las transformaciones del Antiguo Régimen que afectan a la economía, población y sociedad.	AA CL	
		2.3. Analiza la evolución de los rasgos del Antiguo Régimen en el siglo XVIII.	AA CL	
	7. Esquematizar los rasgos del Antiguo Régimen utilizando diferentes tipos de diagramas.	7.1. Elabora mapas conceptuales que explican los rasgos característicos del Antiguo Régimen.	AA CL	
Revoluciones y parlamentarismo en Inglaterra.	3. Explicar el parlamentarismo inglés del siglo XVII resumiendo las características esenciales del sistema y valorando el papel de las revoluciones para alcanzar las transformaciones necesarias para lograrlo.	3.1. Describe las características del parlamentarismo inglés a partir de fuentes históricas.	AA CL	La clase se divide en grupos de cuatro alumnos, a cada integrante del grupo se le entregan fragmentos del capítulo « <i>De la sociedad política o civil</i> » de la obra de John Locke « <i>Segundo tratado sobre el Gobierno Civil: un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del Gobierno Civil</i> », mediante la lectura y luego la puesta en común entre expertos (técnica del panel de expertos o técnica del <i>jigsaw</i> o puzle), extraer las características del
		3.2. Distingue las revoluciones inglesas del siglo XVII como formas que promueven el cambio político del Antiguo Régimen.	AA CL	

				Parlamentarismo Inglés.
El pensamiento de la Ilustración. La Enciclopedia. Doctrinas económicas del Siglo XVIII: Fisiocracia y Liberalismo	4. Relacionar las ideas de la Ilustración con el Liberalismo de comienzos del siglo XIX estableciendo elementos de coincidencia entre ambas ideologías.	4.1. Enumera y describe las ideas de la Ilustración y las ideas del Liberalismo de comienzos del siglo XIX.	AA CL	La clase se divide en grupos de cuatro alumnos, a cada integrante del grupo se le entregan fragmentos de texto de los capítulos «Capítulo XI. De los diferentes sistemas de legislación» y «Capítulo I. Del gobierno en general» de «El Contrato Social» de Rousseau; y el «Discurso de Luis XV al Parlamento de París el 3 de marzo de 1766», mediante la lectura y luego la puesta en común entre expertos (técnica panel de expertos) extraer las características comparadas del Absolutismo y el Parlamentarismo.
	8. Utilizar el vocabulario histórico con precisión, insertándolo en el contexto adecuado.	8.1. Establece las semejanzas y diferencias entre las ideas de la Ilustración y el Liberalismo de comienzos del siglo XIX.	AA CL	A través de la lectura y análisis en grupos de cuatro alumnos, del texto de Immanuel Kant: «¿Qué es la Ilustración?», extraer (mediante la técnica <i>roundtable</i> ⁸), las principales características de la Ilustración.
	<i>Conocer las ideas fundamentales de la</i>	<i>Establece diferencias entre las ideas de los economistas</i>	AA CL CD	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro alumnos, realizan una

⁸ Explicaremos esta técnica en el apartado de esta programación didáctica dedicado a metodología.

	<i>Fisiocracia y el Liberalismo como doctrinas económicas, y compararlas.</i>	<i>fisiocráticos y los liberales, y además cita a algún representante de cada una de las doctrinas.</i>		investigación en páginas web ⁹ sobre los principales pensadores de cada corriente económica: Turgot, Adam Smith, etc; y establecen las principales características (técnica <i>roundtable</i>) y diferencias de cada doctrina económica.
Relaciones Internacionales: el equilibrio europeo.	5. Describir las relaciones internacionales del Antiguo Régimen demostrando la idea de equilibrio europeo.	5.1. Sitúa en mapas de Europa los diversos países o reinos en función de los conflictos en los que intervienen.	AA CL CD CMCT	Los alumnos, divididos en grupos, elaboran un mapa a través de la aplicación <i>Google Maps</i> (mediante la técnica <i>rallycoach</i> ¹⁰), donde se sitúen los principales conflictos bélicos del siglo XVIII. Los grupos de alumnos correspondientes exponen sus trabajos sobre conflictos bélicos de los siglos XVIII-XIX.
Manifestaciones artísticas del momento.	6. Diferenciar manifestaciones artísticas del Antiguo Régimen seleccionando las obras más destacadas.	6.1. Distingue y caracteriza obras de arte del Rococó.	AA CL CEC	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, analizan comparativamente (técnica <i>roundtable</i>), el Palacio del Marqués de Dos Aguas en Valencia y el Palacio Real de Queluz en Sintra; para extraer las principales características del Arte Rococó.

⁹ En el apartado de Materiales y Recursos de Desarrollo Curricular de esta programación didáctica se hará una relación de las páginas web que se proponen para trabajar en el Perfil de la Materia.

¹⁰ Explicaremos esta técnica en el apartado de esta programación didáctica dedicado a metodología.

Unidad didáctica II. Las revoluciones industriales y sus consecuencias sociales, el movimiento obrero.				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Competencias	Actividades
Revolución o revoluciones industriales: características. Factores: Transformaciones técnicas y nuevas fuentes de energía. Otros factores: mercado y sistema financiero, sistema político y estructura social.	1. Describir las Revoluciones Industriales del siglo XIX, estableciendo sus rasgos característicos y sus consecuencias sociales.	1.1. Identifica las causas de la Primera Revolución Industrial.	AA CL SIEE	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, realizan un comentario guiado (técnica <i>roundtable</i>) del siguiente video de YouTube: «La Revolución Industrial en 7 minutos ¹¹ », a través del cual deben extraer: causas, desarrollo, protagonistas y consecuencias de la Revolución Industrial.
		<i>Pone en relación la importancia del carbón en la Primera Revolución Industrial, y la importancia del Petróleo y de la Electricidad en la Segunda Revolución Industrial.</i>	AA CL SIEE	
		1.2. Explica razonadamente la evolución hacia la II Revolución Industrial.	AA CL SIEE	
	2. Obtener información, que permita explicar las Revoluciones Industriales del siglo XIX, seleccionándola de las fuentes bibliográficas u online en las que se encuentre disponible.	2.1. Analiza comparativa y esquemáticamente las dos Revoluciones Industriales.	AA CL SIEE	
		<i>Pone en relación la importancia de la Industria Textil como motor de la Primera Revolución Industrial, y la Industria Metalúrgica como motor de la Segunda</i>	AA CL SIEE	

¹¹ Vídeo: «La Revolución Industrial en 7 minutos». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ECQUWIGTZm0> (2016, Academia Play)

		<i>Revolución Industrial</i>		
Cambios debidos a la Revolución Industrial: transportes, agricultura, población (migraciones y el nuevo concepto de ciudad).	<i>Reflexionar y argumentar en torno a los cambios sociales producidos por las Revoluciones Industriales y la situación del proletariado.</i>	Reflexiona y argumenta en torno a los cambios sociales producidos por las Revoluciones Industriales y la situación del proletariado.	AA CL CSC CEC	Los grupos de alumnos correspondientes exponen sus trabajos de microhistoria sobre la situación de las clases trabajadoras durante la Primera y la Segunda Revolución Industrial.
Capitalismo y sociedad de clases.	3. Identificar los cambios en los transportes, agricultura y población que influyeron o fueron consecuencia de la Revolución Industrial del siglo XIX.	3.1. Señala los cambios sociales más relevantes del siglo XIX asociándolos al proceso de la Revolución Industrial.	AA CEC CSC	
		3.2. Describe a partir de un plano la ciudad industrial británica.	AA CEC CSC	
		3.3. Identifica en imágenes los elementos propios de la vida en una ciudad industrial del siglo XIX.	AA CEC CSC	
El protagonismo de Gran Bretaña y la extensión del proceso de industrialización a otras zonas de Europa.	4. Enumerar los países que iniciaron la industrialización, localizándolos adecuadamente y estableciendo las regiones en donde se produce ese avance.	4.1. Localiza en un mapa los países industrializados y sus regiones industriales.	AA CL CD CMCT	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, elaboran un mapa a través de la aplicación <i>Google Maps</i> (técnica <i>rallycoach</i>), donde se sitúen los principales países industriales y dentro de éstos sus principales regiones industriales y sus principales líneas ferroviarias durante el siglo XIX.
La industrialización extraeuropea.				
El gran capitalismo.	6. Utilizar el vocabulario histórico con precisión,	6.3 Comenta mapas que expliquen la evolución de la	AA CL CMCT	

La Economía industrial: pensamiento y primeras crisis.	insertándolo en el contexto adecuado.	extensión redes de transporte: ferrocarril, carreteras y canales.		
		6.2. Analiza aspectos que expliquen el desarrollo económico del sector industrial de los primeros países industrializados, a partir de fuentes historiográficas.	AA CL CMCT	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, elaboran y comentan gráficos sobre el nivel de producción de materias primas y productos manufacturados en diferentes países inmersos en la Revolución Industrial.
		6.1. Explica las causas y consecuencias de las crisis económicas y sus posibles soluciones a partir de fuentes históricas.	AA CL CD CMCT	
El nacimiento del proletariado y la organización de la clase obrera: orígenes del sindicalismo y corrientes de pensamiento, los partidos políticos obreros.	5. Analizar seleccionando ideas que identifiquen las características de la economía industrial y las corrientes de pensamiento que pretenden mejorar la situación de los obreros del siglo XIX.	5.1. Compara las corrientes de pensamiento social de la época de la Revolución Industrial: socialismo utópico, socialismo científico y anarquismo.	AA CL CEC CSC	La clase se divide en grupos de cuatro alumnos, a cada integrante del grupo se le entrega un fragmento de texto de una obra de un pensador del Movimiento Obrero: Mijail Bakunin (el capítulo: « <i>El principio de Autoridad</i> » de su libro: « <i>Dios y el Estado</i> »), Karl Marx y Friedrich Engels (el capítulo « <i>Burgueses y Proletarios</i> » de su obra « <i>El Manifiesto Comunista</i> »), mediante la lectura y luego la puesta en
La Internacional I		<i>Conoce y compara las ideas de los principales pensadores del Movimiento Obrero: Charles Fourier, Joseph Prodhoun, Mijail Bakunin, Karl Marx, Friedrich Engels.</i>	AA CL CEC CSC	
La Comuna de París.				
La Internacional II				
El revisionismo.				

La doctrina social de la Iglesia Católica.		5.2. Distingue y explica las características de los tipos de asociacionismo obrero.	AA CL CEC CSC	común entre expertos (técnica panel de expertos) extraer las principales características del Movimiento Obrero, y las diferencias entre el Pensamiento Anarquista y el Pensamiento Marxista.
	<i>Analizar las diferencias entre las diferentes corrientes de pensamiento obrero a través de las escisiones producidas en la I y la II Internacional.</i>	<i>Conoce y diferencia la escisión entre anarquistas y marxistas durante la I Internacional, y la escisión entre socialdemócratas y comunistas en la II internacional.</i>	AA CL CEC CSC	
		<i>Sitúa en su contexto histórico a la experiencia de la Comuna de París</i>	AA CL CEC CSC	
	<i>Obtener información de la encíclica del papa León XIII Rerum Novarum que permita explicar la doctrina social de la Iglesia Católica.</i>	<i>Conoce las primeras medidas tomadas por la Iglesia Católica en torno a la cuestión social.</i>	AA CL CEC CSC	A través de la lectura y análisis, divididos en grupos de cuatro alumnos, de la encíclica de León XIII <i>Rerum Novarum</i> , establecer (técnica <i>roundtable</i>) las principales ideas de la Iglesia Católica en referencia a la cuestión social.

Unidad didáctica III. La crisis del antiguo régimen. El liberalismo. Los nacionalismos.				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Competencias	Actividades
El Nacimiento de EEUU.	2. Describir las causas y el desarrollo de la Independencia de Estados Unidos estableciendo las causas más	2.1. Identifica jerarquías causales en la guerra de independencia de Estados Unidos a partir de fuentes historiográficas.	AA CL CEC	A través de la lectura y análisis, divididos en grupos de cuatro alumnos, de la Declaración de Independencia Estadounidense, extraer (técnica

	inmediatas y las etapas de independencia.	<i>Conoce los acontecimientos y personajes principales que participaron en la Independencia de los Estados Unidos y en la elaboración de la Constitución Estadounidense.</i>	AA CL CEC	<i>roundtable</i>) las principales causas de su independencia y los principales protagonistas.
La Revolución Francesa de 1789: aspectos políticos y sociales. El Imperio Napoleónico.	3. Explicar a partir de información obtenida en Internet, la Revolución Francesa de 1789 incluyendo cada idea obtenida en las causas, el desarrollo y las consecuencias.	3.1. Explica las causas de la Revolución Francesa de 1789.	AA CL CEC CSC	A través de la lectura y análisis, divididos en grupos de cuatro alumnos, del capítulo: «¿Qué reclama el Tercer Estado? Llega a ser algo» de la obra de Emmanuel Sieyes: «¿Qué es el Tercer Estado?», establecer (técnica <i>roundtable</i>) las principales reclamaciones de los Revolucionarios Franceses
		3.2. Explica esquemáticamente el desarrollo de la Revolución Francesa.	AA CL	Cada alumno, de forma individual, elabora un mapa conceptual donde se relacionen las principales etapas de la Revolución Francesa con los grupos políticos preeminentes en cada momento.
	<i>Comprender las diferentes ideologías políticas durante la Revolución Francesa a partir de los textos de sus principales teóricos.</i>	<i>Analiza y compara las diferentes ideologías durante la revolución francesa a partir de los textos de sus ideólogos más importantes.</i>	AA CL	
	<i>Conocer la importancia del Código Civil Napoleónico</i>	Relaciona la influencia europea de la Revolución	AA CL CEC CSC	A través de la lectura y análisis, divididos en grupos de cuatro alumnos, de artículos

	<i>como medio difusor de los ideales de la Revolución Francesa por toda Europa.</i>	Francesa con la difusión del Código Civil Napoleónico.		del Código Civil Napoleónico, extraer (técnica <i>roundtable</i>) las principales aportaciones de la Revolución Francesa y cómo influyeron en el resto de Europa.
	4. Identificar el Imperio Napoleónico localizando su expansión europea y estableciendo sus consecuencias.	4.1. Identifica en un mapa histórico la extensión del Imperio Napoleónico.	AA CL CEC CSC	
La Restauración. El Congreso de Viena y el Absolutismo, y las revoluciones liberales o burguesas de 1820, 1830 y 1848.	1. Analizar la evolución política, económica, social, cultural y de pensamiento que caracteriza a la primera mitad del siglo XIX distinguiendo los hechos, personajes y símbolos y encuadrándolos en cada una de las variables analizadas.	1.1. Realiza ejes cronológicos que incluyan diacronía y sincronía de los acontecimientos de la primera mitad del siglo XIX.	AA CL CD	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, realizan una investigación en páginas web y elaboran un eje cronológico (mediante la técnica <i>paper blind</i> ¹²) con las principales intervenciones del Congreso de Viena contra el Liberalismo. Los grupos de alumnos correspondientes
	5. Analizar la trascendencia que tuvo para Europa el Congreso de Viena y la restauración del Absolutismo identificando sus consecuencias para los	5.1. Analiza las ideas defendidas y las conclusiones del Congreso de Viena relacionándolas con sus consecuencias.	AA CL CD	exponen sus trabajos de microhistoria sobre Napoleón, y sobre Bismarck y Cavour.
		<i>Conoce las principales intervenciones promovidas por el</i>	AA CL	

¹² Explicaremos esta técnica en el apartado de esta programación didáctica dedicado a metodología.

	diversos países implicados.	<i>Congreso de Viena contra el Liberalismo.</i>		
	6. Identificar las revoluciones burguesas de 1820, 1830 y 1848, relacionando sus causas y desarrollo.	6.1. Compara las causas y el desarrollo de las revoluciones de 1820, 1830 y 1848.	AA CL	
El Nacionalismo: unificaciones de Italia y Alemania.	7. Conocer el proceso de Unificación de Italia y Alemania, obteniendo su desarrollo a partir del análisis de fuentes gráficas.	7.1. Describe y explica la Unificación de Italia y la unificación de Alemania a partir de fuentes gráficas.	AA CL CD	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, realizan una investigación en páginas web sobre los episodios más importantes de las Unificaciones Italiana y Alemana y elaboran un eje cronológico (técnica <i>paper blind</i>) comparativo entre ambas.
		<i>Conoce y compara a los principales protagonistas y acontecimientos de ambos procesos de unificación.</i>	AA CL CD	
Cultura y Arte: Europa entre el neoclasicismo y el romanticismo.	8. Descubrir las manifestaciones artísticas de comienzos del siglo XIX, obteniendo información de medios bibliográficos o de Internet y presentándola adecuadamente.	8.1. Establece las características propias de la pintura, la escultura y la arquitectura del Neoclasicismo y el Romanticismo a partir de fuentes gráficas.	AA CL CEC	Analizar, divididos en grupos de cuatro alumnos, comparativamente los cuadros de: Caspar David Friedrich, « <i>El Caminante sobre el mar de nubes</i> »; y Jacques Louis David: « <i>El juramento de los Horacios</i> », para extraer (técnica <i>roundtable</i>) las principales características del Arte Neoclásico y Romántico.

La independencia de las colonias hispano-americanas. Causas, fases, características y consecuencias.	9. Analizar utilizando fuentes gráficas la independencia de Hispanoamérica	9.1. Realiza un friso cronológico explicativo de la Independencia de las colonias hispanoamericanas al comienzo del siglo XIX.	AA CL	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, elaboran un eje cronológico (técnica <i>paper blind</i>) con las diferentes independencias americanas.
---	--	--	----------	---

Unidad didáctica IV. El imperialismo, el Mundo pertenece a Europa				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Competencias	Actividades
Evolución de los principales estados en Europa, América y Asia: Inglaterra Victoriana. Francia: la III República y el II Imperio. Alemania bismarckiana. Imperio Austrohúngaro y Rusia. La cuestión de Oriente. Estados Unidos: de la Guerra Civil hasta comienzos del siglo XX. Japón: transformaciones de finales del siglo XIX.	2. Analizar la evolución política, social y económica de los principales países europeos, además de Japón y Estados Unidos a finales del siglo XIX presentando información que explique tales hechos.	2.1. Elabora un eje cronológico con hechos que explican de la evolución durante la Segunda Mitad del siglo XIX de Inglaterra, Francia, Alemania, Imperio Austrohúngaro, Rusia. Estados Unidos y Japón.	AA CL CEC	Los alumnos, de forma individual, elaboran una síntesis comparativa de la evolución de Inglaterra, Francia, Alemania, Imperio Austrohúngaro, Estados Unidos y Japón en la segunda mitad del siglo XIX. Los grupos de alumnos correspondientes exponen sus trabajos de microhistoria sobre el Congo Belga, y sobre la China Colonial.
		2.2. Explica a partir de imágenes las características que permiten identificar la Inglaterra Victoriana.	AA CL CEC	
		2.3. Analiza textos relativos a la época de Napoleón III en Francia.	AA CL CEC	
		2.4. Identifica y explica razonadamente los hechos que convierten a Alemania durante el mandato de	AA CL CEC	

		Bismarck en una potencia europea.		
		<i>Conoce las principales causas y consecuencias de la Guerra Civil Americana.</i>	AA CL CEC	
		<i>Relaciona la Revolución Meiji con la posterior expansión colonial japonesa por el Sudeste Asiático.</i>	AA CL CEC	
		<i>Sitúa en un mapa las posesiones coloniales de los países europeos en África y Asia.</i>	AA CL CD CMCT	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, elaboran un mapa a través de la aplicación <i>Google Maps</i> (técnica <i>rallycoach</i>), donde se sitúen los principales imperios coloniales.
		<i>Pone en relación la expansión colonial europea en Oriente Medio, con la situación actual de la zona.</i>	AA CL CD CMCT	
La expansión colonial de los países industriales: causas, colonización y reparto de Asia, África y otros enclaves coloniales, consecuencias.	3. Describir la expansión imperialista de europeos, japoneses y estadounidenses a finales del siglo XIX, estableciendo sus consecuencias.	3.1. Identifica y explica razonadamente las causas y las consecuencias de la expansión colonial de la Segunda Mitad del siglo XIX.	AA CL CD CMCT	
		3.2. Localiza en un mapamundi las colonias de las distintas potencias imperialistas.	AA CL CD CMCT	
		<i>Conoce la expansión colonial de Japón por el Sudeste Asiático y la expansión colonial</i>	AA CL CD CMCT	

		<i>estadounidense a costa de los últimos restos del Imperio Español.</i>		
	<i>Reflexionar y argumentar en torno a las consecuencias del Imperialismo en las Colonias y las Metrópolis.</i>	Reflexionar y argumenta en torno a las consecuencias del Imperialismo en las Colonias y las Metrópolis.	AA CL CSC CEC	Debatimos, divididos en grupos de cuatro alumnos (técnica <i>roundrobin</i>), sobre las principales consecuencias del Imperialismo-Colonialismo tanto en las Colonias como en las Metrópolis.

Unidad didáctica V. La guerra que acabaría con todas las guerras. La primera guerra mundial.				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Competencias	Actividades
Los sistemas bismarckianos (1872-1888). La Weltpolitik. La Paz Armada: Triple Alianza y Triple Entente. Las crisis de preguerra: Marruecos y Balcanes. La I Guerra Mundial: causas, desarrollo y consecuencias.	1. Describir las transformaciones y conflictos surgidos a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX distinguiendo el desarrollo de los mismos y los factores desencadenantes.	1.1. Realiza un diagrama explicando cadenas causales y procesos dentro del período “finales del siglo XIX y comienzos del XX”.	AA CL CSC	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, realizan un comentario guiado (técnica <i>roundtable</i>) del siguiente video de youtube: « <i>La Primera Guerra Mundial en 7 minutos</i> ¹³ », a través del cual deben extraer: causas, desarrollo, protagonistas y consecuencias de la Primera Guerra Mundial.
	4. Comparar sintéticamente los distintos sistemas de alianzas del	4.1. Describe las alianzas de los países más destacados durante la Paz Armada.		

¹³ Video: «La Primera Guerra Mundial en 7 minutos» URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3XtXgH4YSrU> (2017, Academia Play).

Los 14 puntos de Wilson. Tratados de Paz y reajuste internacional: la Sociedad de Naciones.	período de la Paz Armada.	<i>Conoce y relaciona las Guerras de los Balcanes con el estallido de la Primera Guerra Mundial.</i>		
	5. Distinguir los acontecimientos que conducen a la declaración de las hostilidades de la Primera Guerra Mundial, desarrollando sus etapas y sus consecuencias.	5.1. Identifica a partir de fuentes históricas o historiográficas las causas de la I Guerra Mundial. <i>Conoce a partir de diversas fuentes las consecuencias demográficas, económicas y psicológicas de la Primera Guerra Mundial.</i>	AA CL CSC	Los alumnos, de forma individual, elaboran una síntesis que ponga en relación las consecuencias de la Primera Guerra Mundial con las características principales del Periodo de Entreguerras. Los grupos de alumnos correspondientes exponen sus trabajos de microhistoria sobre la evolución de las armas durante la Primera Guerra Mundial, y sobre la incorporación de la mujer al trabajo.
		5.2. Comenta símbolos conmemorativos vinculados a la I Guerra Mundial.		
	7. Utilizar el vocabulario histórico con precisión, insertándolo en el contexto histórico de finales del siglo XIX y comienzos del XX.	7.1. Extrae conclusiones de gráficos e imágenes sobre las consecuencias de la I Guerra Mundial.	AA CL	

	6. Localizar fuentes primarias y secundarias (en bibliotecas, Internet, etc.) y extraer información de interés, valorando críticamente su fiabilidad.	6.1. Analiza y explica las distintas etapas de la Gran Guerra a partir de mapas históricos.	AA CL	Los alumnos, de forma individual, elaboran un mapa conceptual que ponga en relación: los sistemas bismarckianos, las Alianzas Béticas y las crisis prebélicas de la Primera Guerra Mundial.
	3. Identificar los Tratados de Paz de la I Guerra Mundial estableciendo como una consecuencia el surgimiento de la Sociedad de Naciones.	3.1. Explica los acuerdos de los Tratados de Paz de la I Guerra Mundial y analiza sus consecuencias a corto plazo.	AA CL CSC	La clase se divide en grupos de cuatro alumnos, a cada integrante del grupo se le entrega un fragmento de las cláusulas territoriales del « <i>Tratado de Versalles</i> » y de los « <i>14 puntos de Wilson</i> », mediante la lectura y luego la puesta en común entre expertos (técnica panel de expertos), extraer las modificaciones territoriales del mapa europeo.
		<i>Relaciona los 14 Puntos de Wilson con el surgimiento de nuevos estados tras la Primera Guerra Mundial.</i>		
		3.2. Analiza el papel que juega la Sociedad de Naciones en las relaciones internacionales, a partir de fuentes históricas.		

Unidad didáctica VI. La revolución rusa				
Contenido	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Competencias	Actividades
La Rusia zarista, la revolución rusa, la formación y desarrollo de la URSS.	2. Esquematizar el desarrollo de la Revolución Rusa de 1917 reconociendo sus etapas y sus protagonistas	2.1. Identifica y explica algunas de las causas de la Revolución Rusa de 1917.	AA CL CD CEC CSC	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, realizan un comentario guiado (técnica <i>roundtable</i>) del siguiente video de youtube: « <i>La</i>
		2.2. Compara la Revolución Rusa	AA CL	

La época de Stalin.	más significativos y estableciendo sus consecuencias.	de Febrero de 1917 con la de Octubre de 1917.	CD CEC CSC	<i>revolución rusa en 7 minutos</i> ¹⁴ », a través del cual deben extraer: causas, desarrollo, protagonistas y consecuencias de la Revolución Rusa.
	<i>Conocer la situación de partida de Rusia antes de la revolución: La Rusia Zarista.</i>	Relaciona la situación socioeconómica de la Rusia Zarista con el estallido de la Revolución Rusa.	AA CL CD CEC CSC	Los grupos de alumnos correspondientes exponen sus trabajos de microhistoria sobre Stalin, y sobre los Gulags.
	<i>Explicar la importancia de Lenin en el desarrollo de la Revolución Rusa y en la formación de la URSS.</i>	<i>Elabora un eje cronológico con los principales acontecimientos de la Revolución Rusa.</i>	AA CL CD CEC CSC	
	<i>Comprender la importancia de Stalin en el desarrollo de la URSS: los Gulags y las Purgas.</i>	Identifica la figura de Stalin y la relaciona con los Gulags y las Purgas.	AA CL CD CEC CSC	Los alumnos, de forma individual, realizan una investigación en páginas web sobre las figuras históricas de Lenin y Stalin y elaboran una síntesis comparativa de ambos personajes.

Unidad didáctica VII. La economía del periodo de entreguerras (los felices años 20, la crisis del 29 y la gran depresión).				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Competencias	Actividades
Economía, sociedad y cultura de la época: los años veinte.	1. Reconocer las características del período de Entreguerras insertándolas en los correspondientes aspectos políticos,	1.1. Explica las características del Período Entreguerras a partir de manifestaciones artísticas y culturales de	AA CL CEC	A través de la lectura y análisis, divididos en grupos de cuatro alumnos, de uno de los siguientes capítulos de « <i>Las Uvas de la Ira</i> » de John Steinbeck (capítulos: V-XVI-

¹⁴ Vídeo: «La Revolución Rusa en 7 minutos» <https://www.youtube.com/watch?v=-mnRwShLmXc> (2017, Academia Play)

	económicos, sociales o culturales.	comienzos del siglo XX.		XIX-XXV), extraer (técnica <i>roundtable</i>) las ideas principales relacionadas con la crisis del 29 y el Desempleo de Masas de la Gran Depresión.
	<i>Analizar a partir de diversas gráficas y fuentes históricas la importancia psicológica del desempleo de masas a nivel mundial.</i>	<i>Conoce la importancia psicológica que tuvo el desempleo de masas a nivel mundial.</i>	AA CL CEC	Los grupos de alumnos correspondientes exponen sus trabajos de microhistoria sobre los Felices Años 20, y sobre los suicidios tras la crisis del 29
Estados Unidos y la crisis de 1929: causas, desarrollo y consecuencias. La Gran Depresión y el New Deal. La crisis y soluciones en otros países. Europa Occidental: entre la reconstrucción y la crisis.	4. Explicar la Gran Depresión describiendo los factores desencadenantes y sus influencias en la vida cotidiana.	4.1. Interpreta imágenes de la Gran Depresión.	AA CMCT CSC CEC	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, realizan un comentario guiado del siguiente video de youtube: « <i>El Crack del 29 y la Gran Depresión</i> ¹⁵ », a través del cual deben extraer (técnica <i>roundtable</i>): causas, desarrollo, protagonistas y consecuencias de la Crisis de 1929 y la Gran Depresión.
		4.2. Comenta gráficas que explican la crisis económica de 1929.		
	<i>Conocer los diferentes sistemas económicos: liberalismo, keynesianismo, comunismo.</i>	<i>Conoce las principales diferencias entre una economía liberal, una economía de corte keynesiano y una economía comunista</i>	AA CL CSC	Los alumnos, de forma individual, elaboran una síntesis comparativa entre los sistemas económicos: liberal, keynesiano y comunista; a través de la cual extraerán

¹⁵ Vídeo: «El Crack del 29 y la Gran Depresión» <https://www.youtube.com/watch?v=sxqzgjizzdo> (2017, Academia Play).

	<i>Resumir el pensamiento económico de Keynes y su plasmación práctica en el New Deal.</i>	<i>Conoce los principales postulados del Keynesianismo aplicados en el New Deal</i>		las principales características de cada sistema.
	<i>Relacionar la crisis económica de 1929 con la crisis económica del 2008.</i>	Extrae las similitudes y diferencias entre las crisis económicas de 1929 y 2008	AA CL CSC CEC	Debatimos, divididos en grupos de cuatro alumnos (técnica <i>rounrobin</i>), sobre las similitudes y diferencias entre las crisis económicas de 1929 y 2008, para poner en relación el pasado con el presente

Unidad didáctica VIII. El periodo de entreguerras, el ascenso de los fascismos.¹⁶

Unidad didáctica IX. La segunda guerra mundial y sus consecuencias.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Competencias	Actividades
Orígenes del conflicto y características generales. Desarrollo de la Guerra. Consecuencias de la Guerra. Preparación de la Paz y la ONU.	6. Establecer las etapas del desarrollo de la II Guerra Mundial, distinguiendo las que afectaron a Europa y las que afectaron a Estados Unidos y Japón.	6.1. Identifica y explica las causas desencadenantes de la II Guerra Mundial a partir de fuentes históricas.	AA CL CEC CSC	La clase se divide en grupos de cuatro alumnos, a cada integrante del grupo se le entregan fragmentos de texto de los capítulos « <i>Orientación política hacia el este</i> » y « <i>El derecho a la legítima defensa</i> » provenientes del « <i>Mein Kampf</i> » de Adolf Hitler, y de los « <i>Acuerdos de Múnich (1938)</i> » y del « <i>Pacto Molotov-Ribbentrop</i> » mediante la lectura y

¹⁶ La Unidad Didáctica VIII. El Periodo de Entreguerras, el Ascenso de los Fascismos, ha sido escogida como Unidad Didáctica modelo por lo tanto será desarrollado en la Parte II de la presente programación didáctica.

				luego la puesta en común entre expertos (técnica panel de expertos), extraer las causas y desencadenantes de la II Guerra Mundial.
	6.2. Explica las etapas de la II Guerra Mundial tanto en el frente europeo como en la guerra del Pacífico.	AA CL CD CSC	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, realizan un comentario guiado del siguiente video de youtube: « <i>La Segunda Guerra Mundial en 17 minutos</i> ¹⁷ », a través del cual deben extraer (técnica <i>roundtable</i>): causas, desarrollo, protagonistas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial. Los grupos de alumnos correspondientes exponen sus trabajos de microhistoria sobre la evolución del armamento durante la Segunda Guerra Mundial, y sobre la incorporación de la mujer al trabajo.	

¹⁷ Vídeo: «La Segunda Guerra Mundial en 17 minutos» <https://www.youtube.com/watch?v=AYQ8hT8cVTE> (2018, Academia Play)

		<i>Conoce y comprende la importancia de las Conferencias de Paz de Teherán, Yalta y Postdam.</i>	AA CL CEC	A través del comentario y análisis, divididos en grupos de cuatro alumnos, de las imágenes de los líderes <i>Aliados</i> (Stalin, Roosevelt / Truman y Churchill) reunidos en las Conferencias de Paz de Teherán, Yalta y Potsdam; extraer (técnica <i>roundtable</i>) las principales ideas debatidas en dichas conferencias.
		6.3. Analiza el desarrollo de la II Guerra Mundial a partir de mapas históricos.	AA CL CD CMCT	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, elaboran un mapa a través de la aplicación <i>Google Maps</i> (técnica <i>rallycoach</i>), donde se sitúen las etapas principales de la Segunda Guerra Mundial tanto en Occidente como en el Pacífico.
	7. Analizar el papel de la guerra mundial como elemento de transformación de la vida cotidiana.	7.1. Describe las consecuencias de la II Guerra Mundial.	AA CL CMCT	Comentamos, divididos en grupos de cuatro alumnos, gráficos de pérdidas humanas y económicas, y mapas con los cambios políticos provocados por el conflicto bélico; para extraer las principales consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.
		<i>Relaciona las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial con la creación de la ONU y la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.</i>	AA CL CMCT	
8. Obtener y seleccionar información	8.1. Analiza imágenes que explican el	AA CL CEC	A través de la lectura y análisis (técnica <i>roundtable</i>),	

	escrita y gráfica relevante, utilizando fuentes primarias o secundarias, relativa tanto al período de Entreguerras como a la II Guerra Mundial y la postguerra.	Holocausto llevado a cabo por la Alemania Nazi.	CSC	divididos en grupos de cuatro alumnos, del capítulo « <i>Nación y Raza</i> » del « <i>Mein Kampf</i> » y del visionado y comentario, de fragmentos de películas como « <i>La Solución Final</i> » sobre la Conferencia de Wansee o « <i>El último tren a Auschwitz</i> » sobre el traslado de prisioneros judíos al campo de Auschwitz; comprender que fue el Holocausto, que lo motivó y que consecuencias tuvo.
		8.2. Sintetiza textos que explican la intervención de la ONU en las relaciones internacionales y asuntos de descolonización.	AA CL CEC CSC	A través de la lectura y análisis, divididos en grupos de cuatro alumnos, de la « <i>Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales</i> » extraer (técnica <i>roundtable</i>) el papel que tuvo la ONU en el Proceso de Descolonización.

Unidad didáctica X. <i>Winter is already here</i> . La guerra fría (comunismo VS capitalismo)				
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje evaluable	Competencias	Actividades
La gran alianza. El año decisivo: 1947. La formación del bloque	1. Describir los hechos políticos, económicos, sociales y culturales que explican el	1.1. Localiza en un mapa los países que forman el bloque comunista y capitalista.	AA CL CD CSC	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro alumnos, realizan un comentario guiado (técnica <i>roundtable</i>) del siguiente video

comunista frente al bloque capitalista: la Guerra Fría.	surgimiento de los dos bloques antagónicos, clasificándolos y presentándolos adecuadamente.			de YouTube: « <i>La Guerra Fría en 7 minutos</i> ¹⁸ », a través del cual deben extraer: desarrollo, protagonistas y conflictos de la Guerra Fría.
	2. Distinguir hechos que explican el enfrentamiento entre el bloque comunista y capitalista, revisando las noticias de los medios de comunicación de la época.	2.1. Identifica y explica los conflictos de la Guerra Fría a partir de un mapa histórico.	AA CL CD CSC	Los grupos de alumnos correspondientes exponen sus trabajos de microhistoria sobre la Guerra de Vietnam, y sobre la Revolución Cubana.
		<i>Conoce los primeros enfrentamientos entre ambos bloques: la Crisis de Berlín y la Guerra de Corea.</i>	AA CL CD CSC	
Estados Unidos y la URSS como modelos. Las dos superpotencias. Conflictos: de la Guerra Fría a la Coexistencia Pacífica y la Distensión. Conflictos internos dentro de los bloques.	<i>Conocer los principales sucesos de la carrera espacial.</i>	<i>Elabora un eje cronológico en el que sitúa los principales acontecimientos de la carrera espacial de ambos bloques.</i>	AA CL CEC	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, realizan una investigación en páginas web sobre la carrera espacial y elaboran un eje cronológico (técnica <i>paper blind</i>) comparativo de los diferentes logros de la URSS y EEUU en ella.
	Rebote y final de la Guerra Fría: Reagan y Gorbachov	<i>Conocer y situar geográficamente los principales conflictos de la Guerra Fría que enfrentaron a ambos bloques.</i>	<i>Conoce los principales acontecimientos y protagonistas de la Crisis de los Misiles y la Guerra de Vietnam.</i> <i>Conoce los principales acontecimientos y protagonistas de</i>	AA CL CD CMCT AA CL CD CMCT

¹⁸ Video: «La Guerra Fría en 7 minutos» <https://www.youtube.com/watch?v=EXijvhBQ-u8> (2017, Academia Play).

		<i>la Guerra de Afganistán, y su influencia en el colapso de la URSS.</i>		internos de cada bloque y los principales conflictos entre los bloques de la Guerra Fría.
	<i>Conocer y situar geográficamente los principales problemas internos del bloque capitalista.</i>	<i>Conoce la importancia dentro del bloque capitalista de la Francia de De Gaulle, el Chile de Allende, y las Contras Centroamericanas.</i>	AA CL CD CMCT	
	<i>Conocer y situar geográficamente los principales problemas internos del bloque comunista.</i>	<i>Conoce la importancia dentro del bloque comunista de la Revolución Húngara de 1956 y de la Primavera de Praga.</i>	AA CL CD CMCT	
	7. Utilizar el vocabulario histórico de la Guerra Fría con precisión, insertándolo en el contexto adecuado	7.1. Extrae conclusiones de los textos, imágenes, mapas, gráficas que explican la evolución de ambos bloques enfrentados en la Guerra Fría señalando a que bloque pertenece y algunos motivos que explican esa pertenencia.	AA CL CD CMCT	
Evolución de la economía mundial de posguerra. Características sociales y culturales de dos modelos	4. Comparar analizando el modelo capitalista con el comunista desde el punto de vista político, social,	4.1. Explica algunas características de la economía capitalista a partir de gráficas.	AA CL CEC	A través del comentario comparativo, divididos en grupos de cuatro alumnos, de los principales símbolos de ambos bloques, como pueden ser la Hoz y
		4.2. Establece razonada y comparativa-	AA CL CEC	

políticos diferentes: comunismo y capitalismo.	económico y cultural.	mente las diferencias entre el mundo capitalista y el mundo comunista.		el Martillo, Vladimir Lenin, Iosif Stalin o Mao Ze Dong del bloque comunista, o el logo de McDonalds, Winston Churchill, Margarett Thatcher o Ronald Reagan del bloque capitalista; extraer (técnica <i>roundtable</i>) las principales características de ambos bloques.
	5. Identificar la materialización de los modelos comunista y capitalista ejemplificando con la selección de hechos que durante este período afecten a las dos grandes superpotencias: URSS y Estados Unidos.	5.1. Explica algunas características de la economía comunista a partir de gráficos. 5.2. Identifica formas políticas del mundo occidental y del mundo comunista.	AA CL CMCT	
	6. Localizar fuentes primarias y secundarias (en bibliotecas, Internet, etc.) y extraer información de interés, valorando críticamente su fiabilidad presentándolas según el origen de la misma.	6.1. Realiza presentaciones de textos, imágenes, mapas, gráficas que explican cualquiera de los bloques.	AA CL CEC	

	3. Interpretar la Guerra Fría, la Coexistencia Pacífica y la Distensión, así como el rebrote y el final de la Guerra Fría, y sus consecuencias estableciendo acontecimientos que ejemplifiquen cada una de estas etapas de las relaciones internacionales.	3.1. Selecciona símbolos e imágenes que se identifican con el mundo capitalista y el mundo comunista.	AA CL CEC	
	<i>Reflexionar y argumentar en torno a las características principales de cada bloque y sus diferencias.</i>	<i>Reflexiona y argumenta en torno al enfrentamiento ideológico entre el Bloque Comunista y el Capitalista.</i>	AA CL CSC CEC	Debatimos, divididos en grupos de cuatro alumnos (técnica <i>roundrobin</i>), las características principales de ambos bloques y sus diferencias ideológicas.

Unidad didáctica XI. El mundo olvidado. La descolonización y el tercer mundo.				
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje evaluable	Competencias	Actividades
Orígenes, causas y factores de la descolonización. Desarrollo del proceso descolonizador: el papel de la ONU. El conflicto árabe-israelí.	2. Describir las etapas y consecuencias del proceso descolonizador identificando las que afectan a unas colonias y a otras, estableciendo hechos y personajes significativos de cada proceso.	2.1. Establece de forma razonada las distintas causas y hechos que desencadenan y explican el proceso descolonización.	AA CL CEC CSC CD	Los alumnos, de forma individual, realizan una investigación en páginas web sobre los diferentes procesos de descolonización de Asia y África y elaboran una síntesis comparativa. Los grupos de alumnos
		2.2. Identifica y compara las características de la descolonización	AA CL CEC CSC CD	

		de Asia y de África.		correspondientes exponen sus trabajos de microhistoria sobre Gandhi, y sobre Sukarno.
		<i>Conoce y relaciona los principales personajes protagonistas del proceso descolonizador.</i>	AA CL CEC CSC CD	
	4. Definir el papel de la ONU en la descolonización analizando información que demuestre sus actuaciones.	4.1. Explica las actuaciones de la ONU en el proceso descolonizador a partir de fuentes históricas.	AA CL CEC CSC	A través de la lectura y análisis, divididos en grupos de cuatro alumnos, de la «Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales» extraer (técnica roundtable) el papel que tuvo la ONU en el Proceso de Descolonización.
	<i>Comprender la importancia actual del Conflicto Árabe-Israelí.</i>	<i>Conoce los orígenes del conflicto, la cuestión de Palestina</i>	AA CL CEC CSC	La clase se divide en grupos de cuatro alumnos, a cada integrante del grupo se le entregan un fragmento de la «Declaración Balfour», de la «Resolución 181 de la ONU», y del prólogo de Theodor Herzl en su obra «El Estado Judío», mediante la lectura y luego la puesta en común entre expertos (técnica panel de expertos), extraer los orígenes del Conflicto Árabe-Israelí.
	<i>Elabora un eje cronológico donde sitúa las diferentes etapas del Conflicto Árabe-Israelí.</i>	AA CL CEC CSC		

El Tercer Mundo y el Movimiento de Países No Alineados: problemas de los países del Tercer Mundo.	1. Explicar los motivos y hechos que conducen a la descolonización estableciendo las causas y factores que explican el proceso.	1.1. Localiza en un mapa las zonas afectadas por la descolonización y sus conflictos.	AA CL CD CMCT	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, elaboran un mapa a través de la aplicación <i>Google Maps</i> (técnica <i>rallycoach</i>), donde se sitúen los principales procesos de descolonización de la segunda mitad del siglo XX.
	6. Obtener y seleccionar información de fuentes primarias o secundarias, analizando su credibilidad y considerando la presentación gráfica o escrita.	6.1. Localiza en un mapa los Países del Tercer Mundo.	AA CL CD CMCT	A través de la lectura y análisis, divididos en grupos de cuatro alumnos, de los principios acordados por los países reunidos en la Conferencia de Bandung entender (técnica <i>roundtable</i>) que fue el Movimiento de los Países No Alineados y como influyó en el Proceso de Descolonización.
		6.2. Analiza textos e imágenes del Movimiento de Países No Alineados y de los países subdesarrollados.	AA CL CEC CSC	
	<i>Conocer el surgimiento del Movimiento de los Países No Alineados a partir de la Conferencia de Bandung.</i>	<i>Conoce el surgimiento del Movimiento de los Países No Alineados a partir de la Conferencia de Bandung.</i>	AA CL CEC CSC	
	3. Analizar el subdesarrollo del Tercer Mundo estableciendo las causas que lo explican.	3.1. Analiza las características de los países del Tercer Mundo a partir de gráficas.	AA CL	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, elaboran un eje cronológico (técnica <i>paper blind</i>) comparativo entre los principales sucesos políticos, económicos y sociales de los países capitalistas, comunistas y del Tercer Mundo; para entender las relaciones entre ellos.
	7. Ordenar cronológicamente los principales hechos que intervienen en el proceso descolonizador y describir sus consecuencias a	7.1. Elabora líneas del tiempo que interrelacionen hechos políticos, económicos y sociales de los países capitalistas,	AA CL	

	partir de distintas fuentes de información, online o bibliográficas.	comunistas y del Tercer Mundo		
Neocolonialismo y subdesarrollo. Las relaciones entre los países desarrollados y no desarrollados, el nacimiento de la ayuda internacional.	5. Apreciar el nacimiento de la ayuda internacional y el surgimiento de las relaciones entre los países desarrollados y subdesarrollados, reproduciendo las formas de ayuda al desarrollo y describiendo las formas de neocolonialismo dentro de la política de bloques.	5.1. Explica la evolución de las relaciones entre los países desarrollados y los países en vías de desarrollo, comparando la ayuda internacional con la intervención neocolonialista.	AA CL	
	<i>Reflexionar y argumentar en torno a la relación de la situación actual de los países del tercer mundo con el Imperialismo-Colonialismo de finales del siglo XIX y principios del siglo XX.</i>	<i>Reflexiona y argumenta en torno a la relación de la situación actual de los países del tercer mundo con el Imperialismo-Colonialismo de finales del siglo XIX y principios del siglo XX.</i>	AA CL CSC CEC	Debatimos, divididos en grupos de cuatro alumnos (técnica <i>roundrobin</i>), sobre la situación actual de los países del Tercer Mundo relacionándola con el Imperialismo-Colonialismo de finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Unidad didáctica XII. El mundo comunista en la segunda mitad del siglo XX. La crisis del bloque comunista (<i>Good bye Lenin</i>).				
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje evaluable	Competencias	Actividades
La URSS y las democracias populares.	1. Describir la situación de la URSS a finales	1.1. Localiza en un mapa las repúblicas	AA CL CEC	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, elaboran

	del siglo XX, estableciendo sus rasgos más significativos desde una perspectiva política, social y económica.	exsoviéticas y los diferentes países formados tras la caída del muro de Berlín.	CD	un mapa a través de la aplicación <i>Google Maps</i> (técnica <i>rallycoach</i>), donde se sitúen aquellos países que estuvieron en la órbita socialista durante la Guerra Fría.
		1.3. Compara utilizando mapas de situación de los países de los Balcanes desde los años 80 hasta la actualidad.	AA CL CD	
		<i>Analiza la crisis de las democracias populares a partir del caso de Polonia.</i>	AA CL CD CEC	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, realizan una investigación en páginas web sobre la caída del comunismo en los diferentes países de Europa del Este y la desintegración de la URSS y elaboran un eje cronológico (técnica <i>paper blind</i>) sobre ello.
		1.2. Elabora un eje cronológico que ordena los acontecimientos que explican la desintegración de la URSS, la formación de la CEI y el surgimiento de las repúblicas exsoviéticas.	AA CL CD CEC	Los grupos de alumnos correspondientes exponen sus trabajos de microhistoria sobre la Rumanía de Ceausescu y sobre la Yugoslavia de Tito.
	6. Obtener y seleccionar información de diversas fuentes (bibliográficas, Internet) que expliquen los diversos hechos que determinan la crisis del bloque comunista.	6.1. Realiza una búsqueda guiada en Internet para explicar de manera razonada la disolución del bloque comunista	AA CL CD CEC	
La irrupción de M. Gorbachov: “Perestroika” y “Glasnost”, la desintegración	2. Resumir las políticas de M. Gorbachov nombrando las disposiciones	2.1. Describe los rasgos políticos y socioeconómicos de la URSS desde la época de	AA CL CEC	Los alumnos, de forma individual, elabora una síntesis en la que relaciona la evolución política de

de la URSS: CEI- Federación Rusa y las nuevas repúblicas exsoviéticas.	concernientes a la “Perestroika” y a la “Glasnost” y resaltando sus influencias.	Breznev hasta la de Gorbachov.		la URSS con la importancia de las crisis recurrentes del bloque comunista
		<i>Relaciona la caída de la URSS con la Guerra de Afganistán.</i>	AA CL CEC	
		Comprende las crisis recurrentes del modelo económico comunista.	AA CL CEC	
	3. Analizar la situación creada con el surgimiento de la CEI y las repúblicas exsoviéticas recogiendo informaciones que resuman las nuevas circunstancias políticas y económicas.	3.1. Elabora un cuadro sinóptico sobre la situación política y económica de las repúblicas exsoviéticas y la CEI- Federación Rusa.	AA CL	Los alumnos, de forma individual, resumen de manera comparativa la situación política y económica de las repúblicas exsoviéticas y de la Federación Rusa
La caída del muro de Berlín y la evolución de los países de Europa Central y Oriental. El problema de los Balcanes. La guerra de Yugoslavia	4. Explicar la caída del muro de Berlín nombrando sus repercusiones en los países de Europa Central y Oriental.	4.1. Analiza imágenes que reflejen la caída del muro de Berlín.	AA CL CEC CSC	Debatimos, divididos en grupos de cuatro alumnos (técnica <i>roundrobin</i>), sobre la caída del Muro de Berlín y el paulatino proceso de integración en la UE de las diferentes repúblicas exsoviéticas.
		4.2. Explica las nuevas relaciones de las repúblicas exsoviéticas con Europa occidental.	AA CL CEC CSC	
	5. Identificar el problema de los Balcanes enumerando las causas que explican el surgimiento de tal situación y resumiendo los hechos que configuran el desarrollo de	5.1. Describe comparativamente la evolución política de los países de Europa Central y Oriental tras la caída del muro de Berlín.	AA CL CEC CSC	Debatimos, divididos en grupos de cuatro alumnos (técnica <i>roundrobin</i>) sobre las consecuencias de la caída del Bloque Comunista en Europa Central y Oriental, y de cómo los problemas étnicos han influido
	<i>Enumera las diferentes etnias presentes en los</i>	AA CL CEC		

	conflictos en esta zona.	<i>Balcanes y las pone en relación con la Guerra de Yugoslavia.</i>	CSC	en la Guerra de Yugoslavia.
		5.2. Describe y analiza las causas, desarrollo y consecuencias de la guerra de los Balcanes especialmente en Yugoslavia.	AA CL CEC CSC	

Unidad didáctica XIII. El mundo capitalista en la segunda mitad del siglo XX.				
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje evaluable	Competencias	Actividades
Pensamiento y cultura de la sociedad capitalista en la segunda mitad del siglo XX: El Estado del Bienestar.	1. Distinguir los postulados que defiende la cultura capitalista de la segunda mitad del siglo XX estableciendo las líneas de pensamiento y los logros obtenidos.	1.1. Enumera las líneas de pensamiento económico del mundo capitalista en la segunda mitad del siglo XX. <i>Conoce los principales postulados económicos neoliberales y su amenaza para el Estado del Bienestar.</i>	AA CL CMCT CSC	Debatimos, divididos en grupos de cuatro alumnos (técnica <i>roundrobin</i>), sobre los principales postulados económicos del Keynesianismo y del modelo económico Neoliberal, definiendo las principales diferencias y similitudes. Los grupos de
	<i>Explicar el surgimiento de la doctrina económica neoliberal.</i>	<i>Comprende los postulados económicos neoliberales y conoce a sus principales representantes políticos: Margaret Thatcher y Ronald Reagan.</i>	AA CL	alumnos correspondientes exponen sus trabajos de microhistoria sobre la intervención de los EEUU en el surgimiento de diversas dictaduras en América Latina.
	7. Obtener y seleccionar información de	7.1. Explica el modelo capitalista de un país	AA CL CD	Los alumnos, de forma individual, elaboran un informe

	diversas fuentes (bibliográficas, Internet) que expliquen los diversos hechos que determinan el mundo capitalista.	elaborando información a partir de una búsqueda guiada en internet.		socioeconómico de un país (elegido por ellos) del bloque capitalista, explicando sus principales características.
Evolución económica de los países capitalistas después de la II Guerra Mundial: expansión, crisis de 1973 y 1979, revolución conservadora de los años 80 y 90.	2. Describir la evolución del capitalismo y del Estado del Bienestar, aludiendo a las características significativas que influyen en la vida cotidiana.	2.1. Identifica razonadamente las características y símbolos del Estado del Bienestar.	AA CL CSC CEC	Debatimos, divididos en grupos de cuatro alumnos (técnica <i>roundrobin</i>), sobre la evolución y desarrollo del Estado del Bienestar desde la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días.
		Comprende las causas del desarrollo del Estado del Bienestar en Europa tras la Segunda Guerra Mundial.	AA CL CSC CEC	
El proceso de construcción de la Unión Europea: de las Comunidades Europeas a la Unión. Objetivos e Instituciones.	3. Explicar el proceso de construcción de la Unión Europea enumerando los hitos más destacados que configuran su evolución.	3.1. Elabora ejes cronológicos sobre el proceso de construcción de la Unión Europea.	AA CL CSC CEC	Realizan, divididos en grupos de cuatro alumnos, una investigación en páginas web y elaboran un eje cronológico (técnica <i>paper blind</i>) donde se sitúen los principales acontecimientos del proceso de construcción de la Unión Europea.
	4. Conocer los objetivos que persigue la Unión Europea relacionándolos con las Instituciones que componen su estructura.	4.1. Relaciona razonadamente las Instituciones de la Unión Europea con los objetivos que ésta persigue.	AA CL CSC CEC CD	
Evolución de Estados Unidos: de los años 60 a los 90.	5. Describir la evolución política, social y económica de Estados Unidos desde los años	5.1. Realiza un eje cronológico de los hechos más significativos de tipo político, social y	AA CL CSC CEC	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, elaboran un eje cronológico (técnica <i>paper blind</i>) en el que se sitúen los

	60 a los 90 del siglo XX sintetizando los aspectos que explican la transformación de la sociedad norteamericana y que constituyen elementos originarios del Estado del Bienestar.	económico de Estados Unidos desde los años 60 a los 90.		principales acontecimientos de carácter social, político y económico de los EEUU entre los años 60 y 90.
		5.2. Selecciona y presenta mediante mapas o redes conceptuales información referida a Estados Unidos desde 1960 al 2000.	AA CL CSC CEC	
Japón y los nuevos países asiáticos industrializados	6. Identificar las singularidades del capitalismo de Japón y los Nuevos Países Industriales Asiáticos, estableciendo rasgos de carácter político, económico, social y cultural.	6.1. Establece razonadamente las características y símbolos que explican aspectos singulares del capitalismo de Japón y el Área del Pacífico.	AA CL CSC CEC	Los alumnos, de forma individual, elaboran una síntesis comparativa de la evolución económica, política y social de Japón respecto a los «Cuatro Tigres Asiáticos»
		<i>Relaciona la evolución industrial de los «Cuatro Tigres Asiáticos»: Taiwán, Corea del Sur, Hong Kong y Singapur.</i>	AA CL CSC CEC	

Unidad didáctica XIV. El mundo actual desde una perspectiva histórica.				
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje evaluable	Competencias	Actividades
La caída del muro de Berlín y los atentados de Nueva York: la globalización y los medios de comunicación.	1. Analizar las características de la globalización describiendo la influencia que sobre este fenómeno tienen los medios de comunicación y	1.1. Identifica las principales características ligadas a la fiabilidad y objetividad del flujo de información existente en internet y otros medios digitales.	AA CL CD CSC CEC	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, recogen información de diferentes cuentas de medios de comunicación en <i>Twitter</i> sobre un suceso de actualidad y extraen (técnica <i>roundtable</i>)
El impacto científico y tecnológico.				

Relaciones internacionales, conflictos (Irak, Afganistán, Libia, Siria, Ucrania) y formación de bloques (BRICS, UNASUR, USA-UE). ¿Hacia un mundo multipolar?	<p>el impacto que los medios científicos y tecnológicos tienen en la sociedad actual.</p>	<p>1.2. Extrae conclusiones de imágenes y material videográfico relacionados con el mundo actual.</p>	<p>AA CL CD CSC CEC</p>	<p>conclusiones sobre la ideología de cada medio de comunicación respecto al suceso.</p>
	<p>9. Obtener y seleccionar información de diversas fuentes (bibliográficas, Internet) que expliquen los diversos hechos que determinan el mundo actual.</p>	<p>9.1. Elabora un breve informe sobre las relaciones entre inmigración y globalización a partir de fuentes históricas.</p>	<p>AA CL CD CSC CEC</p>	<p>Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, realizan una investigación en páginas web sobre los movimientos migratorios a lo largo de la historia de España, y elaboran (<i>técnica roundtable</i>) una síntesis comparando los periodos en los que España ha sido emisora de migrantes y los periodos en los que ha sido receptora de migrantes.</p>
La amenaza terrorista en un mundo globalizado.	<p>2. Describir los efectos de la amenaza terrorista (yihadismo, etc.) sobre la vida cotidiana, explicando sus características.</p>	<p>2.1. Realiza una búsqueda guiada en Internet sobre la amenaza terrorista, organizaciones que la sustentan, actos más relevantes (Nueva York 11-S, Madrid 11-M, Londres 7- J, etc.), sus símbolos y repercusiones en la sociedad (la ciudadanía amenazada, las asociaciones de víctimas, la mediación en conflictos, etc.) y analiza y comunica la</p>	<p>AA CL CD CSC CEC</p>	<p>Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, analizan noticias de periódicos sobre los principales grupos terroristas y elaboran un eje cronológico (<i>técnica paper blind</i>) con sus atentados.</p> <p>Los grupos de alumnos correspondientes exponen sus trabajos de microhistoria sobre los diferentes grupos terroristas, y sobre la Guerra Civil Siria.</p>

		información más relevante.		
Europa: reto y unión. La Gran Recesión de 2008 y la crisis en la zona euro.	3. Resumir los retos que tiene la Unión Europea en el mundo actual distinguiendo los problemas que posee para mostrarse como zona geopolítica unida frente a otras áreas, principalmente la situación que ha llevado a la Gran Recesión y a la crisis en la zona euro.	3.1. Identifica los retos actuales de la Unión Europea a partir de noticias periodísticas seleccionadas. 3.2. Explica comparativamente los desajustes que tiene la Unión Europea en la relación con otros países o áreas geopolíticas.	AA CL CD CSC CEC AA CL CD CSC CEC	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, analizan noticias de periódicos sobre los principales retos de la Unión Europea y elaboran (técnica <i>roundtable</i>) un mapa conceptual sobre ellos.
Rasgos relevantes de la sociedad norteamericana a comienzos del siglo XXI, tras los atentados del 11-S de 2001.	4. Enumerar los rasgos relevantes de la sociedad norteamericana a comienzos del siglo XXI distinguiendo la trascendencia de los atentados del 11-S y explicando las transformaciones y el impacto ocasionado a este país.	4.1. Elabora mapas conceptuales sobre los rasgos de la sociedad norteamericana agrupándolos en política, sociedad, economía y cultura.	AA CL CEC CSC	Los alumnos, de forma individual, elaboran una síntesis comparativa entre los principales rasgos económicos, políticos, sociales y culturales de la sociedad norteamericana y de la sociedad hispanoamericana.
Hispanoamérica situación actual.	5. Analizar la evolución política, económica, social y cultural de Hispanoamérica.	5.1. Describe los principales movimientos políticos económicos, sociales y culturales de la Hispanoamérica actual.	AA CL CEC CSC	
El mundo islámico en la actualidad.	6. Describir la evolución del mundo islámico	6.1. Enumera y explica los rasgos económicos,	AA CL CD	Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, realizan

	en la actualidad resumiendo sus rasgos económicos, políticos, religiosos y sociales.	políticos, religiosos y sociales del mundo islámico y localiza en un mapa los países que forman en la actualidad el mundo islámico.	CSC CEC	una investigación en páginas web sobre la situación social, económica, política y religiosa del mundo islámico, del continente africano y del continente asiático y elaboran (técnica <i>roundtable</i>), un mapa conceptual sobre los tres ámbitos.
África Islámica, Subsahariana y Sudáfrica. La primavera árabe.	7. Distinguir la evolución de los países de África distinguiendo y relacionando sus zonas geoestratégicas.	7.1. Compara aspectos económicos, políticos, religiosos y sociales entre los principales países del continente africano.	AA CL CD CSC CEC	
India y China del siglo XX al siglo XXI: evolución política, económica, social y de mentalidades. Penetración de China en África e Iberoamérica.	8. Resumir la evolución de China e India desde finales del siglo XX al siglo XXI, seleccionando rasgos políticos, económicos, sociales y de mentalidades.	8.1. Compara aspectos económicos, políticos, religiosos y sociales de China, India. 8.2. Compara aspectos económicos, políticos, religiosos y sociales entre países emergentes de Asia y África.	AA CL CD CSC CEC AA CL CD CSC CEC	

c) DECISIONES METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS.

Tomaremos como principal metodología el aprendizaje cooperativo combinado con otros métodos de enseñanza como son el aprendizaje por descubrimiento y la lección magistral. De forma habitual se utilizarán fuentes históricas, o fragmentos de novelas; y de forma esporádica fragmentos de películas que serán aportados por el profesor a los alumnos. Estos “apoyos” pueden ser considerados como *Materiales y Recursos de Desarrollo Curricular*, por ello serán explicados en dicho apartado de la presente programación didáctica.

Por otra parte, utilizaremos la red social *Twitter* como medio de comunicación directo con los alumnos, *Google Drive* para compartir los trabajos elaborados por el alumnado (como los trabajos de microhistoria) y *Gmail* como herramienta para recibir los trabajos de los alumnos.

a) APRENDIZAJE COOPERATIVO:

Para llevar a cabo el aprendizaje cooperativo dividiremos la clase en grupos, de alumnos con diferente nivel de aprendizaje. En función de la evaluación inicial o de las notas académicas de cursos anteriores dividiremos a los estudiantes en cuatro tipos: aventajados, buenos, medios y malos. Los grupos deberán estar formados por un alumno aventajado, un estudiante malo y dos alumnos de nivel medio o bueno. También se tendrán en cuenta el sexo, la etnia o la conducta del estudiante, para evitar que haya grupos solo de chicas o chicos, grupos de alumnos que se portan mal o grupos de estudiantes migrantes. En función de esta organización grupal las mesas de clase también se organizarán en grupos de cuatro, sentándose siempre el alumno con peor nivel al lado del alumno aventajado. Los grupos se mantendrán formados durante cuatro o cinco semanas aproximadamente. Una vez acabado este plazo evaluaremos la evolución del nivel de todos los alumnos, si su nivel ha mejorado mantendremos los grupos más tiempo; sin embargo, si su nivel no ha mejorado o ha empeorado modificaremos los grupos. Además los grupos cambiarán al inicio de cada trimestre, para que de esta manera todos aprendan a trabajar cooperativamente con todos.

Organizando a los alumnos en grupos se potencia el trabajo cooperativo entre ellos, algo que contribuye a favorecer uno de los cuatro pilares de la educación que en 1996 señalaba a la UNESCO la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI: «*aprender a vivir juntos*» (Delors, 1996, pp. 91-103). El trabajo cooperativo constituye un aspecto esencial para solucionar los conflictos internos que pueden surgir en las escuelas o institutos y de este modo educar a los alumnos en los valores de la no violencia y la resolución pacífica de los conflictos, (Delors, 1996, p. 103).

Cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permiten escapar a la rutina, disminuyen y a veces hasta desaparecen las diferencias –e incluso los conflictos- entre los individuos. Esos proyectos que permiten superar los hábitos individuales y valorizan los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan dan origen a un nuevo modo de identificación [...]. En consecuencia, en sus programas la educación escolar debe reservar tiempo y ocasiones suficientes para iniciar desde muy temprano a los jóvenes en proyectos cooperativos, (Delors, 1996, pp. 105-106).

En nuestras clases recurriremos a la multimedia expositiva, combinada con el aprendizaje cooperativo, utilizando para nuestras presentaciones recursos de internet (Rivero, 2011). Por

ejemplo, para profundizar en «*La Revolución Rusa*», utilizaremos un video de *Youtube* que la explica de forma rápida, concisa y esquemática, titulado «*La revolución rusa en 7 minutos*¹⁹» de la cuenta *Academia Play*. Antes de visualizarlo en clase recogeremos con una lluvia de ideas los conocimientos previos del alumnado respecto al tema, a partir de los cuales buscaremos generar nuevos aprendizajes, para que sean significativos (Prats y Santacana, 2011, p. 54).

Posteriormente, los alumnos divididos en grupos de cuatro tomarán notas del vídeo en base al siguiente esquema: causas, acontecimientos, protagonistas y consecuencias. Durante la reproducción del video pararemos cuando aparezcan conceptos clave del contenido, en este caso para explicar lo que significa la palabra «*soviet*». Una vez visto el vídeo cada grupo elaborará un esquema grupal (mediante la estructura de Spencer Kagan, *Roundtable*) en base a las notas que hayan cogido, a continuación todos los grupos pondrán en común sus esquemas para elaborar el esquema de la clase. En esta parte de la actividad el profesor deberá guiarles para que desechen los datos que no les interesan y se centren en los importantes.

Para lograr un verdadero aprendizaje cooperativo implementaremos en la clase técnicas como el panel de expertos (*Jigsaw*) o las estructuras de Kagan, como: *roundtable*, *paper blind*, *rallycoach* o *roundrobin*. Todo ello orientado a lograr una participación equitativa entre los diferentes miembros de cada grupo, algo indispensable para la consecución del aprendizaje cooperativo (Kagan, 2003).

- Panel de expertos o *Jigsaw*

Utilizaremos esta técnica para trabajar diferentes textos de nivel complejo. A partir de los grupos de cuatro que ya hemos formado dividiremos el contenido de los textos en cuatro partes que serán repartidas a los miembros de cada grupo. A continuación daremos a los alumnos tiempo para familiarizarse (trabajar) con su parte del contenido. Luego juntaremos a los alumnos por fragmentos (reunión de expertos), para que entre todos analicen y saquen las ideas más importantes de sus áreas. El siguiente paso es que cada estudiante vuelva a su grupo original y explique las ideas más importantes de su contenido, sus compañeros mientras tanto deberán tomar notas y preguntar dudas que surjan (Pujolàs y Lago, 2011, pp. 109-110). Como elemento final de la dinámica se procederá a elaborar, la clase al completo, un esquema con las ideas más importantes de todos los textos.

¹⁹ Vídeo: «*La Revolución Rusa en 7 minutos*». URL:<https://www.youtube.com/watch?v=-mnRwShLmXc> (2017, Academia Play)

- *Roundtable:*

Utilizaremos esta “estructura” para trabajar, como ya hemos mencionado más arriba, los comentarios guiados de videos, o para textos de una menor complejidad. Después de que cada alumno haya tomado notas sobre el video se juntará con los miembros de su grupo, y, por turnos, cada uno escribirá en un papel compartido las ideas que haya ido apuntando en base al esquema propuesto para el vídeo o el texto. Finalmente cada grupo deberá organizar un esquema general o establecer las ideas clave del recurso que hayamos trabajado (Kagan, 2003).

- *Rallycoach:*

Utilizaremos esta “estructura” para la realización de mapas a partir de la aplicación *Google Drive*. Estos mapas serán divididos en partes, y se realizarán por turnos de dos en dos. Mientras los estudiantes A y B realizan su parte del mapa, a partir de las explicaciones del profesor, sus compañeros C y D escuchan al profesor, comprueban como lo está haciendo su compañero, corrigen si es necesario y felicitan cuando acaban su parte. Este proceso se repetirá por turnos, resolviendo las siguientes partes del mapa los alumnos C y D (Kagan, 2003).

- *Paper blind:*

Utilizaremos esta “estructura” para elaborar los ejes cronológicos. Cada integrante del grupo se encargará de buscar la información necesaria para formar diferentes partes del eje. Completada la búsqueda de información deberán elaborar tarjetas con diferentes sucesos cronológicos que crean necesario reflejar en el eje. Después las tarjetas se mezclarán y repartirán entre todos los miembros, y él que crea que tiene la primera tarjeta del eje cronológico deberá situarla boca abajo y así cada miembro del grupo hasta completar el eje. Una vez situada toda la secuencia de tarjetas se comprobará si se ha formado correctamente (Kagan, 2003).

- *Roundrobin*

Utilizaremos esta “estructura” para organizar los debates. Para esta actividad unas veces organizaremos a los grupos para que debatan entre ellos, y otras haremos que los miembros de cada grupo debatan internamente. Para lograr que todos los miembros, de todos los grupos, participen estableceremos turnos de palabra limitados por tiempo. De esta manera evitamos que las intervenciones estén mediatizadas por los mismos alumnos siempre, organizando turnos de palabra garantizamos igual participación (Kagan, 2003).

b) MÉTODO EXPOSITIVO O LECCIÓN MAGISTRAL.

Según Joaquín Prats y Joan Santacana (2011, p. 57) el método expositivo es el más generalizado en la enseñanza de la Historia, y se basa en una actitud pasiva del estudiante como receptor de conocimientos impartidos exclusivamente por el profesor, de manera que el docente aparece como un garante de la verdad absoluta. No consideramos adecuada ya la aplicación de esta metodología. Pero, sin embargo, si consideramos esenciales las explicaciones del profesor, clarificando y haciendo más comprensibles los contenidos trabajados por los alumnos, de forma cooperativa, en la clase.

No se trata de eliminar sistemáticamente la explicación del profesor, se trata de *incorporarla en un proceso de enseñanza-aprendizaje* que la haga *relevante* y altamente *significativa*. La explicación magistral desempeña un papel de apoyo y no de actividad hegemónica en los procesos didácticos en los que el alumnado es el principal actor y protagonista de la clase, (Prats y Santacana, 2011b, p. 71).

Sabemos que la capacidad del alumnado para atender a explicaciones orales prolongadas es reducida, provocando una reducción de la motivación e implicación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, (Prats y Santacana, 2011, p. 54). Por ello consideramos que la organización de la clase a partir de las estructuras cooperativas de Spencer Kagan, es un método adecuado para lograr una mayor motivación e implicación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje.

c) APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO.

El aprendizaje por descubrimiento busca que los alumnos no sean únicamente un sujeto pasivo de la educación, que no sean meros receptores de una información ya preparada y dosificada por el docente, si no que se conviertan en sujeto activo de su educación, que sean ellos los protagonistas de su proceso de aprendizaje. Como es lógico en el proceso de descubrimiento el alumno será guiado y ayudado, con materiales especialmente preparados por el profesor, (Prats y Santacana, 2011, p. 54).

Dentro de los diferentes formatos desde los que se puede plantear un aprendizaje por descubrimiento aplicados a la historia: situación problema, estudio de caso único, trabajo por proyectos, juegos de simulación, dramatizaciones o simulaciones y el trabajo de campo, (Prats y Santacana, 2011, p. 56-59), utilizaremos el estudio de caso único. La idea consiste en establecer la realización de pequeños trabajos de investigación histórica o trabajos de “*microhistoria*”, por grupos. Con estos trabajos lo que se pretende es que prime la construcción

de conocimiento por parte del alumnado, a través de la búsqueda de información. Por ello el papel del docente como emisor de información y poseedor del conocimiento pasa a un segundo plano, (Prats y Santacana, 2011, p. 56). En la elección de los temas se atenderán: los intereses personales o culturales del grupo de alumnos²⁰ y sus capacidades cognitivas, y que tengan relación con contenidos que ya hayan trabajado²¹.

Los trabajos de Microhistoria se repartirán al comienzo de cada evaluación, estableciéndose como mínimo dos por cada unidad didáctica. Los trabajos se realizarán en grupos cooperativos de tres miembros, los cuales se mantendrán durante todo el curso (salvo que fuese necesario modificar los grupos). Cada grupo deberá realizar como mínimo un trabajo de microhistoria por trimestre. Los trabajos consistirán en tres partes: búsqueda y recopilación de información sobre el tema escogido, a través de páginas web o a partir de los materiales aportados por el profesor; síntesis de la información recabada en una presentación *PowerPoint*, dicho *PowerPoint* tendrá como máximo una extensión de veinte diapositivas (contando portada e índice); exposición del trabajo en clase, para dicha exposición contarán con un tiempo máximo de veinticinco minutos, de los que deberán dejar al menos cinco minutos para preguntas que surjan a los demás alumnos sobre el tema que hayan trabajado. Los grupos de trabajo constarán, como máximo, de tres alumnos; y, como comentaremos en el siguiente apartado, deberán trabajar a través de la aplicación *Google Drive*.

d) UTILIZACIÓN DE LAS TICS EN EL AULA.

- *Twitter.*

Utilizaremos la red social *twitter*, para facilitar el acceso de los alumnos a los recursos trabajados en clase. El profesor se creará una cuenta, dentro de dicha red social, para trabajar con los alumnos, y en ella irá “colgando” o “subiendo” aquellos vídeos, documentos, imágenes, gráficos que haya trabajado con los alumnos en clase. También aprovechará para *retwittear* artículos de cuentas dedicadas a la historia y la cultura que tengan que ver con los contenidos de la asignatura.

La explicación de utilizar *twitter* son las horas que los alumnos dedican hoy en día a revisar sus redes sociales²². Consideramos que el docente a través del trabajo con *Twitter* les puede

²⁰ Si no hay una actitud positiva hacia el trabajo no hay aprendizaje, (Prats y Santacana, 2011, p. 55).

²¹ «Siempre se aprende sobre aquello que ya se sabe», (Prats y Santacana, 2011, p. 55).

²² A continuación citamos diversos estudios realizados sobre el uso de redes sociales: <https://blog.elogia.net/estudio-anual-redes-sociales-2017> consultado el día 21 de marzo de 2018,

enseñar cómo utilizar dicha red social para estar informado al instante de las noticias que ocurren en el mundo, siguiendo a diferentes de medios de comunicación, de diferentes ideologías y diferentes países. Les invitaremos a confrontar información publicada por medios diferentes para desarrollar en ellos el espíritu crítico, y no creerse todo lo que los medios de comunicación dicen, pues como dice Francisco Fernández Palomares:

Está en juego el derecho que en una democracia tienen los ciudadanos a una información veraz, al mismo tiempo que los medios se han revelado como un arma básica en la lucha por el poder social y también con efectos importantes en la educación de las personas, (Fernández, 2006, pp. 230-231).

Por ello consideramos de vital importancia educar a los alumnos en el buen uso de las redes sociales para el acercamiento a los medios informativos²³. También utilizaremos *Twitter* para la evaluación del alumnado, como explicaremos más abajo.

- ***Google Drive.***

Los alumnos realizarán sus trabajos de microhistoria en grupos, fomentando de esta manera el trabajo cooperativo. Para este tipo de trabajos *Google Drive* es una herramienta fundamental, pues permite trabajar en grupo sin moverse de casa (un buen complemento sería la aplicación *Skype* que permite mantener conversaciones en tiempo real entre diversas personas). *Google Drive* ofrece la posibilidad de crear carpetas o documentos compartidos entre varias personas, por lo tanto los alumnos pueden trabajar a la vez en el mismo documento. Además el profesor puede ser invitado a dichas carpetas compartidas y así monitorizar e ir guiando el trabajo de los alumnos.

- ***Gmail.***

A través de la herramienta de mensajería electrónica *Gmail* se realizarán las entregas de trabajos de los alumnos. El profesor por su parte corregirá los trabajos, diferenciando con diferente color las correcciones, y se los reenviará a los alumnos también por correo electrónico. Desde el inicio de curso se pedirá como requisito la creación de una cuenta de *Gmail* con el nombre y apellidos de los alumnos (por ejemplo el alumno Ricardo Acebes Lavín deberá crearse la cuenta con el nombre ricardoacebeslavin@gmail.com), a los estudiantes se les

<http://cnnespanol.cnn.com/2015/11/03/los-adolescentes-pasan-9-horas-al-dia-usando-los-medios-segun-informe/> consultado el día 21 de marzo de 2018, <http://forbes.es/life/7211/cuanto-tiempo-pasamos-en-las-redes-sociales/> consultado el día 21 de marzo de 2018.

²³ «En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar en él», (Delors , 1996, p. 95)

explicará la importancia para sus futuras relaciones laborales de que el *nickname* de sus cuentas de correo electrónico sea serio. El profesor creará un grupo de trabajo con los correos electrónicos de los alumnos, para tener fácil acceso y archivados sus trabajos. Además, enviándolos de manera electrónica evitaremos el uso innecesario de papel, reduciendo de esta manera la tala indiscriminada de árboles (de esta manera también podemos educar en los valores de respeto y cuidado del medio ambiente).

- ***Kahoot:***

Utilizaremos esta herramienta para la evaluación del alumnado, tal como explicaremos en el apartado de esta programación dedicado a la metodología de evaluación. El *kahoot* es una herramienta dinámica que permite medir el grado de consecución del aprendizaje de los alumnos de una forma divertida y amena a través del uso de los móviles (Olmos, 2017, pp. 51-56).

d) ELEMENTOS TRANSVERSALES QUE SE TRABAJARÁN.

Según el Artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, en todas las materias del currículo de Educación Secundaria Obligatoria se deberán trabajar de forma transversal ciertos elementos transversales, de los cuales a continuación citamos los que creemos, se pueden trabajar especialmente desde nuestra asignatura.

Consideramos que, a través del análisis de fuentes escritas, novelas históricas, y de la síntesis de información en mapas conceptuales (como planteamos a lo largo de esta programación didáctica) nuestra asignatura trabajará los elementos trasversales de: *comprensión lectora*, y *expresión oral y escrita*. Por otra parte, como gran parte de nuestra docencia va a ir orientada a la *adecuada utilización de las TICS* (como se puede observar en los apartados de Metodología y de Evaluación) creemos que a lo largo de nuestra asignatura trabajaremos las situaciones de riesgo que puedan derivarse de la inadecuada utilización de las TICS.

A través de la realización de debates en clase, en los que intentaremos contraponer diferentes opiniones desde el respeto y la tolerancia, consideramos que se podrán trabajar los elementos transversales de: *educación cívica y constitucional*, y la *educación en el principio de igualdad de trato y la no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social*. Otro elemento transversal que trabajará mediante debates, y especialmente en las unidades didácticas dedicadas a la Primera y la Segunda Guerra Mundial, será la *igualdad efectiva entre hombres*

y mujeres, estudiando como su incorporación al mundo de trabajo debido a estos dos conflictos bélicos motivó cambios transcendentales en la sociedad.

e) **MEDIDAS QUE PROMUEVAN EL HABITO DE LECTURA.**

Nuestro objetivo es trabajar los contenidos de la asignatura a través de vídeos, gráficos, imágenes, fuentes y obras históricas de la época y novelas históricas. Consideramos, respecto a los últimos recursos comentados, que seleccionando fragmentos interesantes y que ayuden a entender los periodos históricos englobados en la asignatura los alumnos se verán motivados a buscar dichas obras o novelas históricas y leerlas por su cuenta. Para ejemplificar la utilización de obras o novelas históricas supongamos dos casos posibles:

Para trabajar los cambios sociales y mentales que produjo la Primera Guerra Mundial utilizaremos fragmentos del libro de Stefan Zweig «*El Mundo de Ayer. Memorias de un europeo*», en concreto las páginas 117-119 y 122-127 donde habla de la evolución de la prostitución y de las relaciones afectivas entre los jóvenes antes y después de la Primera Guerra Mundial.

Por otro lado, para trabajar las duras consecuencias de la Crisis Económica de 1929 y la Gran Depresión en los Estados Unidos utilizaremos la novela de John Steinbeck «*Las uvas de la ira*» en concreto los capítulos XVI-XIX-XXV (sobreproducción y quema de cosechas), donde podremos observar la sobreproducción agrícola, el descenso de los salarios y la quema de cosechas entre otras cuestiones.

Creemos que a partir del trabajo con fuentes históricas y con obras y novelas históricas el alumno sentirá curiosidad por los personajes de dichas historias. A partir de ahí indagará sobre ellos por su cuenta, buscando en internet principalmente. Finalmente, picados por la curiosidad acabarán acudiendo, algunos, a los libros para saber más sobre dichos personajes. De esta manera leerán, y además lo harán sobre cuestiones históricas.

f) **ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUCIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.**

Consideramos de vital importancia el proceso de evaluación del grado de consecución de objetivos de aprendizaje de los estudiantes, puesto que la tarea de evaluación «*constituye una herramienta imprescindible de los procesos de enseñanza y de aprendizaje*» (Trepal, 1995, p.

82). Pero no creemos en un tipo de evaluación que solo premie la memorización de contenidos y su plasmación en una prueba final escrita de la que depende toda la nota del alumnado,

Es fácil que en la enseñanza de la Historia, en muchos casos, se haya establecido una dialéctica común y difícil de romper: se realiza una prueba, examen o control una o a lo sumo, dos veces por trimestre y, en consecuencia, el alumnado estudia («empolla», en el sentido más tradicional) los dos días anteriores al examen (Trepát, 1995, p. 82).

como así parecen ser la gran mayoría de evaluaciones en historia realizadas por profesores según algunas investigaciones (Gómez, Rodríguez y Monteagudo, 2017 pp. 145-147). Nuestro método de evaluación pretende que el alumno disponga de diferentes instrumentos de calificación, evitando de esta manera que su nota dependa única y exclusivamente de una prueba final escrita.

Por ello, consideramos más adecuado establecer una evaluación continua: que mida el nivel de los estudiantes al inicio del curso o de cada semestre; que evalúe la evolución de los alumnos a lo largo de las clases a través de diferentes actividades; y, finalmente, que valore el grado de consecución de objetivos a través de un prueba final escrita, pero sin que éste suponga más del 35% de la nota del estudiante.

Al fin y al cabo, y dicho de manera sencilla, la actividad de evaluación tiene por objeto comprobar el estado inicial de los conocimientos de los alumnos, el grado progresivo de asimilación de los nuevos contenidos y la verificación del grado y tipo de adquisición de los objetivos previstos de aprendizaje. En función de las diversas actividades de evaluación, el profesorado además debe ir ajustando sus propuestas de actividades y su método y, periódicamente, reflexionar sobre su tarea docente, (Trepát, 1995, p. 83).

Para lograr que el aprobado del alumnado no dependa única y exclusivamente de la nota de esa prueba final escrita estableceremos diferentes *ítems* o instrumentos de calificación para evaluar su aprendizaje, para no medir únicamente la capacidad de memorización de los estudiantes. A continuación explicamos brevemente los instrumentos de evaluación que utilizaremos y porcentaje que representan sobre la nota final del estudiante.

a) ESQUEMAS O MAPAS CONCEPTUALES (15%)

Al inicio de cada unidad didáctica pediremos a nuestros alumnos que, a medida que vayamos trabajando los diferentes contenidos, elaboren un esquema o mapa conceptual de forma individual donde se relacionen las ideas más importantes que hayamos trabajado. De esta forma buscamos que los estudiantes mejoren su capacidad a la hora de organizar gran cantidad de contenidos en base a sus propios esquemas cognitivos. Evaluaremos los mapas conceptuales en función de tres aspectos: capacidad de abstracción y síntesis de la unidad didáctica en pocas

frases o ideas (5%), plasmación de las ideas más importantes de la unidad (5%), claridad y limpieza a la hora de organizar los contenidos (5%).

b) ACTIVIDADES DE CLASE (30%)²⁴:

- RESÚMENES (*TWITTER*) (15%)

Como trabajo diario de los alumnos, para casa, les pediremos que tomen notas de lo que se haga o se explique en cada sesión. Una vez en sus domicilios deberán leer esas notas y resumir las ideas más importantes de cada clase en no más de 240 caracteres (lo máximo que puede ocupar un *tweet*) y publicarlo en sus cuentas de *Twitter* (si no disponen de una cuenta propia deben enviárselo por correo al profesor, y éste lo publicará desde su cuenta).

La finalidad de este instrumento de evaluación es, por un lado, que los estudiantes tomen notas y apuntes de lo que se trabaje día a día en clase, de esta manera se acostumbran a ser partícipes de su aprendizaje y no sujetos pasivos. Por otro lado, se busca que estudien día a día los contenidos que se expliquen en el aula, de esta forma se habitúan a llevar los estudios al día y no dejar para el último día el estudio. Como nuestro principal objetivo es que los estudiantes repasen todos los días lo trabajado en clase no evaluaremos tanto los resúmenes o *tweets* en función de su calidad, sino sobre todo el hecho de que la tarea haya sido realizada o no.

- *KAHOOTS* (15%).

Como método de evaluación inicial, y de evaluación final, los alumnos deberán responder al inicio y al final de cada unidad didáctica a un *Kahoot* de unas 10-20 preguntas con cuatro respuestas. De este modo tendremos datos de la adquisición de conocimientos de los alumnos respecto a los contenidos trabajados desde el momento inicial de las explicaciones al momento final.

c) TRABAJOS DE MICROHISTORIA (20%):

Como ya comentamos se establecerán dos trabajos de “microhistoria” para cada unidad didáctica, estos versarán sobre un tema interesante para los alumnos relacionado con los contenidos trabajados en las unidades, y serán realizados en grupos de no más de tres personas. Los trabajos se dividirán en tres fases: búsqueda y recopilación de información, a través de

²⁴ En aquellas unidades didácticas que se utilicen fragmentos de películas, como comentamos en el apartado de materiales y recursos de desarrollo curricular, los alumnos deberán rellenar fichas-comentario (Anexo a) del fragmento en cuestión. Por ello, en esas unidades la nota de las actividades de clase se dividirá entre tres.

páginas web o de materiales ofrecidos por el docente; sintetización de la información obtenida en una presentación *PowerPoint* (dicho *PowerPoint* tendrá como máximo una extensión de veinte diapositivas, contando portada e índice); exposición del trabajo en clase, contando con un tiempo máximo de veinticinco minutos (de los cuáles deberán dejar al menos cinco para preguntas y respuestas que surjan sus compañeros).

De cada trabajo evaluaremos, grupalmente, la presentación *PowerPoint* (que supondrá un 10% de la nota), de la que se tendrán en cuenta los siguientes ítems: respeto de la extensión máxima establecida, claridad en la organización de los contenidos, utilización de imágenes y gráficos (si los hubiera), estructuración lógica de las diapositivas; e, individualmente, las exposiciones orales (que supondrán un 10% de la nota recibida por cada estudiante sobre el trabajo de microhistoria), de las que se tendrán en cuenta los siguientes ítems: exponer sin leer las ideas de las diapositivas o del papel que utilicen de apoyo, uso del lenguaje y vocabulario específico utilizado manejo de los tiempos, vocalización.

d) PRUEBA FINAL ESCRITA (35%):

Estableceremos una prueba final escrita cada dos unidades didácticas, que se dividirá en tres apartados: definición de conceptos (2 o 3 puntos de la nota final), se ofrecerán seis conceptos posibles de los que los alumnos deberán definir cuatro; preguntas cortas (4 o 5 puntos de la nota final), se ofrecerán seis posibles preguntas cortas de las que tendrán que elegir cuatro; y, un tema a desarrollar o una práctica (2 o 3 puntos sobre la nota final), se dará la posibilidad de elegir entre un tema a desarrollar o la realización de una práctica (comentario de texto, comentario de imagen, comentario de gráfica, comentario de mapa, etc.). La media aritmética de la nota sacada en las pruebas escritas de cada trimestre supondrá un 35% de la nota final de cada estudiante.

g) MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

En el Artículo 25 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, se establecen como objetivos principales de la educación española, entre otros, los siguientes:

Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.

Creemos que para lograr esa «*construcción de una sociedad más justa y equitativa*», se deben elaborar Planes de Atención a la Diversidad, que posibiliten que los alumnos con dificultades en su proceso de aprendizaje logren, como se enuncia en el Preámbulo de la LOMCE: «*el desarrollo personal y la integración social*»; y, que los demás estudiantes conozcan los problemas a los que las personas de diversidad funcional se enfrentan en su día a día y logren desarrollar una «*conciencia crítica ante las desigualdades y discriminaciones*», fomentando de esta manera un cambio social a mayor escala para visibilizar la realidad cotidiana de las personas con diversidad funcional.

Como se declara en el *Marco de Atención a la Diversidad para Castilla y León* la diversidad es un hecho universal, por ello tanto los organismos públicos como los centros educativos deben organizar Planes de Atención a la Diversidad. Dichos planes tendrán como objetivo primordial garantizar, como dice el anterior documento citado,

el principio de igualdad de oportunidades a todos los niveles, tanto en las diferencias existentes por distintas circunstancias ambientales, geográficas o sociales, como por diferencias más personales, en razón de las distintas aptitudes, interés, convicciones o valores.

Y prosigue manifestando la importancia de que dichas medidas de atención a la diversidad estén «*inspiradas en el principio de especificidad*», para que de este modo se «*asegure a cada alumno la respuesta propia y adaptada a sus características diferenciales*»; y se tenga en cuenta «*el principio de normalización*», por el cual «*se tenderá al mayor acercamiento posible al currículo ordinario y a las condiciones más normalizadas posibles*».

Por otra parte la ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, establece los siguientes tipos de alumnos que puedan necesitar un apoyo educativo específico:

alumnado con necesidades educativas especiales [...]; alumnado con altas capacidades intelectuales [...]; alumnado de integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa [...]; alumnado con otras necesidades educativas, tales como escolarización irregular, absentismo o riesgo de abandono escolar temprano, o al que padece problemas de salud mental

En nuestra programación la atención a la diversidad se tendrá en cuenta especialmente a la hora de hacer los agrupamientos para el desarrollo del trabajo cooperativo. Como ya

comentamos en el apartado de metodología buscaremos el equilibrio de capacidades en dichos grupos. Como bien explica Pere Pujolàs Maset (Pujolàs, 2007, pp. 15-21):

Idea clave 1: las escuelas con una orientación inclusiva –que conlleva una estructuración cooperativa del aprendizaje- representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos.

Idea clave 8: los equipos cooperativos favorecen el aprendizaje de todo el alumnado y el desarrollo integral de todas sus capacidades [...]. Pero que el aprendizaje cooperativo sea efectivo depende de la cantidad de tiempo que los alumnos trabajen en equipo y de la calidad de dicho trabajo.

Idea clave 9: el trabajo en equipos cooperativos es un marco ideal para aprender a dialogar, a convivir y a ser solidario [...].

h) MATERIALES Y RECURSOS DE DESARROLLO CURRICULAR

a) FUENTES HISTÓRICAS:

Los objetivos buscados con la utilización de fuentes históricas son varios: que el alumno se familiarice con el trabajo del historiador como *detective del pasado*²⁵, que comprenda como se construye el conocimiento histórico (y entienda, por tanto, que la historia es una ciencia en permanente construcción)²⁶. Siguiendo a Crístofol Trepát (1995, pp. 163-168) intentaremos que los alumnos sean capaces de discernir diferentes aspectos de las fuentes: si son primarias o secundarias; si son escritas, visuales, orales o materiales/arqueológicas; ¿Qué información nos ofrece la fuente?, ¿a través de qué elementos sabemos que información es?; el grado de intencionalidad de las fuentes. Una vez recopilados todos esos datos deberán redactar un breve comentario-resumen de texto. A continuación ofrecemos algunas fuentes escritas que podrían utilizarse:

Bakunin, M. (2009). *Dios y el Estado*, Diario Público.

Hitler, A. (2016). *Mi Lucha*, Barcelona, Galabooks Ediciones.

Locke, J. (2006). *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil: un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del Gobierno Civil*, Madrid, Alianza Editorial.

Marx, K. y Engels, F. (1981). *El Manifiesto Comunista*, Madrid, Ayuso.

²⁵«Se trata de que el alumnado realice trabajos de investigación muy acotados sobre cuestiones propias de las ciencias sociales a modo de iniciación a la investigación, utilizando la metodología propia de estas disciplinas», (Quinquer, 2004, p. 6).

²⁶ «Los testimonios o fuentes del pasado constituyen la materia prima del historiador. Parece adecuado que, dentro de un contexto de información concreta en un periodo determinado, la utilización de fuentes y testimonios para la obtención de información histórica o para su verificación esté presente como contenido en la enseñanza de la disciplina», (Trepát, 1995, p. 163).

Mussolini, B. (1937). *La Doctrina del Fascismo*, Editorial Kamerad.

Rousseau, J.J. (2013). *El contrato social*, Barcelona, Plutón Ediciones.

Sieyès, E. (2003). *¿Qué es el tercer Estado?*, Barcelona, Edicomunicación.

Steinbeck, J. (1995). *Las Uvas de la Ira*, Madrid, Catedra. Letras Universales.

Zweig, S. (2001). *El Mundo de ayer. Memorias de un europeo*, Barcelona, Acantilado.

b) RECORTES DE PELÍCULAS:

La capacidad de una obra cinematográfica de representar un hecho histórico de forma interesante para el espectador es un hecho innegable, como es innegable también que la visión que ofrece una película sobre un hecho histórico puede ser limitada, incompleta y a veces engañosa, (Breu, 2012, pp. 6-12). Por ello proponemos trabajar de forma esporádica con fragmentos de películas de carácter histórico que reflejen de un modo ameno y a la vez correcto el proceso histórico que se esté trabajando en ese momento. En la parte II de esta programación didáctica expondremos como se podrían utilizar fragmentos de películas en una unidad didáctica concreta.

Por nuestra experiencia académica como estudiantes consideramos que el visionar películas históricas completas es un error y un gasto de tiempo innecesario, gran parte del metraje de muchas es inútil y no sirve para la enseñanza de la historia. Creemos que es más importante el trabajo en profundidad del docente de cada película que se quiera utilizar buscando aquellos fragmentos que de verdad interesen para el desarrollo de la asignatura.

Sin llegar a dar la importancia que Alba Ambrós y Ramón Breu (2007, pp. 9-15) dan a la educación cinematográfica de los alumnos orientada a que entiendan en profundidad cualquier película, sí que consideramos que es interesante trabajar con ellos aspectos importantes de las obras cinematográficas para que no sean meros sujetos pasivos ante la reproducción de una película. Por tanto los alumnos deberán rellenar una ficha (Anexo a) de cada fragmento de película que sea proyectado durante las clases.

c) PÁGINAS WEB:

U.D.	ENLACES	CONTENIDO DE LA PÁGINA WEB
U.D. I	http://economipedia.com/historia/biografia/adam-smith.html	Breves apuntes bibliográficos del economista Adam Smith.

	https://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/turgot.htm	Breves apuntes bibliográficos del economista Turgot.
U.D. III	https://historiaybiografias.com/congreso_viena/	Breves apuntes históricos del Congreso de Viena.
	https://www.historialuniversal.com/2010/07/congreso-de-viena-1814-1815.html	Breves apuntes históricos del Congreso de Viena.
	http://historicodigital.com/el-congreso-de-viena-y-la-restauracion.html	Breves apuntes históricos del Congreso de Viena.
	https://www.historialuniversal.com/2010/07/unificacion-italiana-resumen.html	Breves apuntes históricos de la Unificación Italiana.
	https://losojosdehipatia.com.es/cultura/historia/la-unificacion-italiana/	Breves apuntes históricos de la Unificación Italiana.
	https://www.historialuniversal.com/2010/07/unificacion-de-alemania.html	Breves apuntes históricos de la Unificación Alemana.
	http://historicodigital.com/la-unificacion-alemana.html	Breves apuntes históricos de la Unificación Alemana.
U.D. VI	https://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/lenin.htm	Breves apuntes bibliográficos del político soviético Lenin.
	https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/stalin.htm	Breves apuntes bibliográficos del político soviético Stalin.
U.D. X	http://red-estelar.webcindario.com/La-carrera-espacial.html	Breves apuntes históricos de la Carrera Espacial.
	https://recuerdosdepandora.com/ciencia/astro nomia/los-13-grandes-hitos-de-la-carrera-espacial/	Breves apuntes históricos de la Carrera Espacial.
U.D. XI	http://www.historiasiglo20.org/GF/descolonizacion.htm	Breves apuntes históricos sobre la Descolonización y el Movimiento de los Países No Alineados
	https://www.lifeder.com/descolonizacion-asia/	Breves apuntes históricos sobre la Descolonización Asiática.
	https://historiaybiografias.com/sucesos02/	Breves apuntes históricos sobre la Descolonización Africana.
U.D. XII	https://historiaybiografias.com/caida_comunismo/	Breves apuntes históricos sobre la Caída del Comunismo
	http://www.historiasiglo20.org/FGF/fin2.htm	Breves apuntes históricos sobre la Desintegración de la Unión Soviética.
	https://www.historiaeweb.com/2016/06/17/consecuencias-desintegracion-urss/	Breves apuntes históricos sobre las consecuencias de la Desintegración de la Unión Soviética.
U.D. XIII	https://europa.eu/european-union/about-eu/history_es	Breves apuntes históricos sobre el proceso de formación de la Unión Europea.
	https://descubriralahistoria.es/2015/07/los-origenes-de-la-union-europea/	Breves apuntes históricos sobre el proceso de formación de la Unión Europea.
U.D. XIV	http://www.revista-critica.com/la-revista/monografico/analisis/521-las-migraciones-en-la-espana-actual	Breves apuntes sobre la situación actual de las migraciones en España.
	https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/historia-migrantes-espana/	Breves apuntes sobre la evolución de las migraciones contemporáneas en España.

	https://www.politicaexterior.com/articulos/politica-exterior/la-crisis-del-mundo-islamico/	Breves apuntes sobre la situación actual del Mundo Islámico.
	http://www.europapress.es/internacional/noticia-dia-africa-10-mapas-graficos-explican-situacion-continente-20160525072931.html	Breves apuntes sobre la situación actual del Continente Africano.
	http://www.tercerainformacion.es/blog/tiemposmodernos/2016/04/05/breves-apuntes-sobre-el-sudeste-asiatico	Breves apuntes sobre la situación actual del Continente Asiático

d) RECURSOS DEL PROFESOR.

Diez Espinosa, J. R. (et al.) (2006). *Historia del mundo actual (desde 1945 hasta nuestros días)*. Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio editorial, Universidad de Valladolid.

Lario, A. (Coord.) (2010). *Historia contemporánea universal: del surgimiento del Estado contemporáneo a la Primera Guerra Mundial*. Madrid. Alianza.

Palacios Bañuelos, L. (2003). *Manual de Historia Contemporánea Universal. 1*. Madrid. Dilex.

Palacios Bañuelos, L. (2006). *Manual de Historia Contemporánea Universal. 2*. Madrid. Dilex.

Paredes, J. (Coord.) (2004) *Historia universal contemporánea. 1, de las revoluciones liberales a la Primera Guerra Mundial*. Barcelona. Ariel.

Paredes, J. (Coord.) (2004). *Historia universal contemporánea. 2, de la Primera Guerra Mundial a nuestros días*. Barcelona. Ariel.

i) PROGRAMA DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y COMPLEMENTARIAS.

En el marco de la Unidad Didáctica VII: *El Periodo de Entreguerras, el Ascenso de los Fascismos*, realizaremos una excursión a la ciudad de Madrid cuyo propósito será visitar la exposición internacional «*Auswitz. No hace mucho. No muy lejos*», y el Museo Nacional de Arte Reina Sofía.

En la exposición internacional de Auswitz trabajaremos el contenido dedicado a «*El Antisemitismo: el Holocausto*», y en el Museo Nacional de Arte Reina Sofía visitaremos específicamente la sala del *Guernica* de Pablo Picasso con dicho cuadro trabajaremos el contenido dedicado a «*Las relaciones internacionales del período de Entreguerras, la distensión, el revanchismo y los virajes hacia la guerra*».

j) PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y SUS INDICADORES DE LOGRO.

RESULTADO DE LA EVALUACIÓN DE CURSO			
Logro insuficiente (1)	Logro casi suficiente (2)	Logro satisfactorio (3)	Logro excelente (4)
No hemos sido capaces de que un 75% o superior del alumnado alcance los objetivos requeridos. Y además no hemos sido capaces de transmitirles pensamiento histórico – crítico.	No hemos sido capaces de que más de un 50% del alumnado alcance los objetivos requeridos. Y además solo un 25% del aula ha adquirido un pensamiento histórico-crítico.	Entre un 65% y un 75% del alumnado ha conseguido alcanzar los objetivos requeridos. Y además un 50% del aula ha adquirido un pensamiento histórico – crítico.	Entre un 85% y un 90% del alumnado ha conseguido alcanzar los objetivos requeridos. Y además más de un 75% del aula ha adquirido un pensamiento histórico – crítico.
ADECUACIÓN DE MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS, Y LA DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS A LOS MÉTODOS DIDÁCTICOS Y PEDAGÓGICOS UTILIZADOS.			
Logro insuficiente (1)	Logro casi suficiente (2)	Logro satisfactorio (3)	Logro excelente (4)
No hemos sido capaces de transmitir a la gran mayoría de los alumnos el sentido de los materiales y de los métodos pedagógicos utilizados. Y además no hemos sido capaces de gestionar adecuadamente el reparto temporal de unidades didácticas.	No hemos sido capaces de transmitir a la gran mayoría de los alumnos el sentido de los materiales y los métodos pedagógicos utilizados. Y además no hemos sido capaces de gestionar adecuadamente el reparto temporal de unidades didácticas.	Hemos sido capaces de que más de la mitad de la clase haya comprendido los materiales y métodos pedagógicos utilizados. Y además hemos sido capaces de gestionar temporalmente más de la mitad de las unidades didácticas.	Hemos sido capaces de que la gran mayoría de la clase haya comprendido los materiales y métodos pedagógicos utilizados. Y además sido capaces de gestionar temporalmente todas las unidades didácticas planificadas.
CONTRIBUCIÓN DE LOS MÉTODOS DIDÁCTICOS Y PEDAGÓGICOS A LA MEJORA DEL CLIMA DE AULA Y DE CENTRO			
Logro insuficiente (1)	Logro casi suficiente (2)	Logro satisfactorio (3)	Logro excelente (4)
No hemos conseguido que nuestros métodos didácticos y pedagógicos redunden en una mejora del clima en el aula y el centro.	Hemos conseguido parcialmente que nuestros métodos didácticos y pedagógicos redunden en una mejora del clima en el aula y el centro.	Hemos conseguido que nuestros métodos didácticos y pedagógicos redunden en una notable mejora del clima en el aula y el centro.	Nuestros métodos didácticos y pedagógicos han logrado que el clima del aula y el centro sea excelente y motive a los alumnos a acudir al centro y estudiar.

PARTE II. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO:

“El periodo de Entreguerras, el ascenso de los Fascismos”

a) JUSTIFICACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD.

La presente unidad didáctica que va a ser desarrollada como modelo trabaja los contenidos del currículo oficial dedicados a: la *Crisis de las democracias liberales*, la *Ideología y bases sociales del Fascismo*, *Los fascismos europeos y el nazismo alemán*, *Las relaciones internacionales del período de Entreguerras*, *la distensión*, *el revanchismo y los virajes hacia la guerra*, y *El Antisemitismo: el Holocausto*. Los principales regímenes fascistas, el Nazismo Alemán y el Fascismo Italiano, surgieron por el revanchismo que la Primera Guerra Mundial causó en dichos países y por la fuerte crisis económica del año 1929 que afectó profundamente a Alemania, ambos factores (entre otros) desencadenaron el ascenso de regímenes de corte fascista por toda Europa.

Consideramos clave esta unidad didáctica puesto que las consecuencias del *ascenso y surgimiento de los fascismos*, se pueden seguir sintiendo hoy en día. Podemos observar cómo tras la profunda crisis económica del año 2008 y las consecuencias que ésta ha supuesto para las clases medias y bajas de los países occidentales han surgido numerosos gobiernos de extrema derecha que han basado su discurso en un nacionalismo a ultranza y en un racismo exacerbado (características claves de los regímenes fascistas). Gobiernos como el de Viktor Orbán, en Hungría; el de Mateusz Morawiecki, en Polonia; o el de Donald Trump en Estados Unidos. Pero no solo observamos países donde el discurso racista y ultranacionalista ha llegado al poder, también vemos partidos de extrema derecha que ganan poder como el *United Kingdom Independence Party*, en Inglaterra; la *Alternative für Deutschland*, en Alemania; el *Front National*, en Francia; o *Forza Italia* y *Lega Nord*, en Italia.

Por tanto, podemos establecer una serie de similitudes y paralelismos entre los sucesos acontecidos en el periodo de Entreguerras (1919-1939), a nivel político, y los acontecimientos que estamos viviendo hoy en día. Por ello creemos que es de vital importancia enseñar a los estudiantes el proceso histórico gracias al cual el Partido Fascista o el Partido Nacional Socialista Obrero Alemán ascendieron al poder en Italia y Alemania, y las claves y características principales de la ideología nacionalsocialista y fascista; para que en un futuro no

muy lejano no vuelvan a ocurrir hechos como el Holocausto Judío o la Segunda Guerra Mundial.

b) DESARROLLO DE ELEMENTOS CURRICULARES Y ACTIVIDADES.

Unidad Didáctica VIII. El periodo de entreguerras, el ascenso de los fascismos.				
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje evaluable	Competencias	Actividades (Act.)
Crisis de las democracias liberales. Ideología y bases sociales del Fascismo. Los fascismos europeos y el nazismo alemán. Las relaciones internacionales del período de Entreguerras, la distensión, el revanchismo y los virajes hacia la guerra.	<i>Reconocer la situación crítica durante la República de Weimar y su influencia en el ascenso del nacionalsocialismo</i>	<i>Comprende a partir de gráficas la hiperinflación de la República de Weimar.</i>	AA CSC CEC CMCT	Act. 1: <i>Kahoots</i> Act. 2: Análisis y comentario de graficas de hiperinflación y de imágenes de niños jugando con billetes en la República de Weimar.
		<i>Relaciona el desprestigio de la democracia de Weimar con el ascenso al poder del Nacionalsocialismo</i>		
	<i>Comprender el ascenso al poder del Fascismo Italiano.</i>	<i>Reconoce las principales características ideológicas del Fascismo Italiano y los principales protagonistas.</i>	AA CL CSC CEC	Act. 3: Comentario de textos de los libros: « <i>Doctrina del Fascismo</i> » de Benito Mussolini, de « <i>Mi Lucha</i> » de Adolf Hitler, y de « <i>El Mundo de Ayer</i> . <i>Memorias de un Europeo</i> » de Stefan Zweig.
	5. Diferenciar los principios democráticos liberales de las ideologías totalitarias y reconocer la trascendencia de los fascismos europeos como ideologías que condujeron al desencadenamiento de conflictos en	5.1. Compara el fascismo italiano y el nazismo alemán. 5.2. Distingue símbolos de los fascismos europeos de la Primera Mitad del siglo XX.		Act. 4: Comentario guiado del video de YouTube: « <i>El</i>

	el panorama europeo del momento.			<i>Fascismo Italiano</i> ²⁷ ». Act. 5: Comentario de fragmentos de películas: « <i>Novecento</i> » « <i>Hitler: el Reinado del Mal</i> » « <i>El triunfo de la Voluntad</i> »
		5.3. Analiza a partir de diferentes fuentes contrapuestas las relaciones internacionales anteriores al estallido de la II Guerra Mundial.	AA CSC	Act. 6: Elaboración de un eje cronológico con los sucesos políticos internacionales en los años 1933-1939. Act. 9: Escucha y comentario de las canciones: « <i>Bella Ciao</i> » « <i>La Giovinezza</i> »
	<i>Relacionar la Política exterior de la Alemania Nazi con el estallido de la Segunda Guerra Mundial.</i>	<i>Elabora un eje cronológico con las principales transgresiones nacionalsocialistas del Tratado de Versalles</i>		
		<i>Conoce y comprende la intervención internacional en torno a la Guerra Civil Española.</i>		
El Antisemitismo el Holocausto.	8. Obtener y seleccionar información escrita y gráfica relevante, utilizando fuentes primarias o secundarias, relativa tanto al período de Entreguerras como a la II Guerra Mundial y la postguerra.	8.1. Analiza imágenes que explican el Holocausto llevado a cabo por la Alemania Nazi.	AA CL CEC CSC	Act. 7: Análisis del capítulo « <i>la nacionalidad y la raza</i> » de « <i>Mi Lucha</i> » de Hitler. Act. 8: Comentario de fragmentos de las películas: « <i>La Solución Final</i> » « <i>El Pianista</i> »

²⁷ Vídeo: «El Fascismo Italiano», URL:<https://www.youtube.com/watch?v=7dfENGoS5Uw>, (2014, Txema Gil).

Secuenciación y desarrollo de la unidad didáctica		
Sesión	Actividades	Temporalización
1ª Sesión	Act. 1: Hacemos preguntas, a través de un <i>Kahoot</i> , para activar los conocimientos previos.	35-40 minutos de la sesión se dedican a activar los conocimientos previos de los alumnos sobre la unidad didáctica.
2ª Sesión	Act. 3: Comentario, de textos extraídos de la obra « <i>La doctrina del Fascismo</i> », de Mussolini. Mediante la técnica del Panel de Expertos (<i>Jigsaw</i> o Puzle) leemos y comentamos, los capítulos « <i>Fascismo y Liberalismo</i> », « <i>Fascismo y Socialismo</i> », « <i>Fascismo y Democracia</i> », « <i>Relación entre Estado y Nación</i> », « <i>Carácter Totalitario del Estado Fascista</i> ».	30 minutos de la sesión se dedican a trabajar, mediante la técnica del panel de expertos, los textos de la <i>Doctrina del Fascismo</i> .
	Los alumnos deberán extraer las principales características de la ideología fascista. Act. 4: Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, realizan un comentario guiado (mediante la técnica <i>roundtable</i>) del siguiente video de <i>YouTube</i> : « <i>El Fascismo Italiano</i> ²⁸ », a través del cual deben extraer: desarrollo, protagonistas y características del Fascismo Italiano.	20 minutos de la sesión se dedican a ver y comentar el vídeo de <i>YouTube</i> , mediante la técnica <i>roundtable</i> .
3ª Sesión	Act. 5: Comentario de fragmentos de la película: « <i>Novecento</i> » (escenas de Italia tras la IGM, la conflictividad social en el campo, surgimiento de los camisas negras y su represión). Mediante el visionado, el comentario en común con toda la clase, y la elaboración de una Ficha-Comentario entender visualmente la situación tras la IGM de Italia y el ascenso al poder del Partido Fascista.	10-15 minutos se dedican a ver y comentar fragmentos de la película <i>Novecento</i> .
	Act. 9: Escuchamos las canciones <i>Bella Ciao</i> y <i>Giovinezza</i> . Act. 3: Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, realizan un comentario (mediante la técnica <i>roundtable</i>) de textos extraídos de la novela « <i>El Mundo de Ayer. Memorias de</i>	10 minutos se dedican a escuchar y comentar las canciones <i>Bella Ciao</i> y <i>Giovinezza</i> .

²⁸ Vídeo: «El Fascismo Italiano», URL:<https://www.youtube.com/watch?v=7dfENGoS5Uw>, (2014, Txema Gil).

	<p><i>un Europeo</i>» (págs. 385-390), de Stefan Zweig; para entender a través de un testimonio literario el surgimiento y la importancia de los grupos paramilitares en el ascenso al poder del Partido Fascista.</p>	<p>15-20 minutos se dedican a leer y comentar, por grupos mediante la técnica <i>roundtable</i>, los textos del libro <i>El Mundo de Ayer. Memorias de un Europeo</i></p>
4ª Sesión	<p>Act. 1: Hacemos preguntas, a través de un Kahoot, sobre lo que hemos visto hasta el momento.</p> <p>Act. 1: Hacemos preguntas, a través de un <i>Kahoot</i>, sobre lo que vamos a ver en las siguientes sesiones.</p> <p>A medida que los alumnos van respondiendo a las preguntas, descubrimos las dudas que tienen sobre los contenidos y las trabajamos con ellos.</p> <p>Repasando las ideas que se han ido trabajando a lo largo de la unidad didáctica logramos un verdadero aprendizaje significativo.</p>	<p>20-25 minutos de la sesión se dedican a hacer un repaso de todo lo explicado del Fascismo Italiano (a través de un <i>Kahoot</i>).</p>
	<p>20-25 minutos de la sesión se dedican a activar los conocimientos previos de los alumnos sobre la Alemania Nacionalsocialista (a través de un <i>Kahoot</i>).</p>	
5ª Sesión	<p>Act. 2: Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, realizan un comentario (mediante la técnica <i>roundtable</i>), de graficas de hiperinflación y de imágenes de niños jugando con billetes en la República de Weimar; para entender a través de estos testimonios la situación de Alemania tras la IGM y el Crack del 29.</p> <p>Act. 5: Comentario de fragmentos de la película «<i>Hitler: el reinado del Mal</i>» (discursos de Hitler en la Cervecería de Múnich, y escenas del <i>Putsch</i> de Múnich). Mediante el visionado, el comentario en común con toda la clase, y la elaboración de una Ficha-Comentario entendemos visualmente los inicios políticos de Adolf Hitler y la situación conflictiva de Alemania en los años 20-30.</p> <p>Act. 3: Comentario de textos extraídos de la novela «<i>El Mundo de Ayer. Memorias de un Europeo</i>» (págs. 368-373 y 394-399) de Stefan Zweig, mediante la técnica del Panel de Expertos (<i>Jigsaw</i> o <i>Puzzle</i>). De este modo entendemos y comparamos la situación de Hiperinflación a través de los casos de Austria y de Alemania.</p>	<p>10 minutos de la sesión se dedican a comentar, en grupos mediante la técnica <i>roundtable</i>, gráficas e imágenes de la República de Weimar.</p>
	<p>10 minutos de la sesión se dedican a ver y comentar fragmentos de la película <i>Hitler: el reinado del Mal</i>.</p>	
	<p>30 minutos de la sesión se dedican a trabajar, mediante la técnica del panel de expertos, los textos del libro <i>El Mundo de Ayer. Memorias de un Europeo</i>.</p>	
6ª Sesión	<p>Act. 5:</p>	<p>20 minutos de la sesión se dedican a ver y</p>

	<p>Comentario de fragmentos de la película: <i>El Triunfo de la Voluntad</i> (discurso de Rudolf Hess comparando a Hitler con Alemania, discurso de Hitler justificando la purga de las S.A.). Mediante el visionado, el comentario en común con toda la clase, y la elaboración de una Ficha-Comentario entendemos visualmente la importancia del culto al líder en el Nacionalsocialismo Alemán.</p> <p>Act. 3: Comentario de textos extraídos del libro «<i>Mi Lucha</i>» (Capítulos: «<i>Ideología y partido</i>» y «<i>Ideología y organización</i>») de Adolf Hitler, mediante la técnica del Panel de Expertos (<i>Jigsaw</i> o Puzle). De este modo entendemos la ideología del Partido Nacionalsocialista a través de las palabras de su líder.</p>	<p>comentar fragmentos de la película: <i>El Triunfo de la Voluntad</i>.</p> <p>30 minutos de la sesión se dedican a trabajar, mediante la técnica del panel de expertos, los textos del libro <i>Mi Lucha</i>.</p>
<p>7ª Sesión</p>	<p>Act. 3: Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, realizan un comentario (mediante la técnica <i>roundtable</i>) de textos extraídos de la novela «<i>El Mundo de Ayer. Memorias de un Europeo</i>» (págs. 451-462) de Stefan Zweig; para entender a través de un testimonio literario el surgimiento y la importancia de los grupos paramilitares en el ascenso al poder del Partido Nacionalsocialista.</p>	<p>25-30 minutos de la sesión se dedican a leer y comentar, en grupos mediante la técnica <i>roundtable</i>, los textos del libro <i>El Mundo de Ayer. Memorias de un Europeo</i>.</p>
<p>8ª y 9ª Sesión</p>	<p>Act. 6: Los alumnos, divididos en grupos de cuatro, elaboran (mediante la técnica <i>paper blind</i>) un eje cronológico con los sucesos políticos internacionales en los años 1933-1939. Los alumnos, de forma individual, elaborarán a medida que se vaya explicando en clase el eje cronológico.</p> <p>Act. 10: Exposición por parte de los alumnos del trabajo de Microhistoria.</p>	<p>En cada sesión se dedican 20-25 minutos a la realización del eje cronológico, en grupos mediante la técnica <i>paper blind</i>.</p> <p>En cada sesión durante 25-30 minutos se realizará la exposición por parte de un grupo de alumnos de su trabajo de microhistoria realizado sobre un tema relacionado con la Unidad Didáctica.</p>

10^a Sesión	<p>Act. 8: Comentario de fragmentos de películas: <i>El Pianista</i> (escenas donde se explican la aplicación de las leyes raciales nazis en Polonia) <i>La Solución Final</i> (escenas donde se explica el método industrial que los nazis van a aplicar para eliminar a los judíos). Mediante el visionado, el comentario en común con toda la clase, y la elaboración de una Ficha-Comentario entendemos visualmente la aplicación de las leyes raciales antisemitas y la planificación del genocidio judío.</p> <p>Act. 7: Comentario de textos extraídos del libro «<i>Mi Lucha</i>» (Capítulo «<i>La nacionalidad y la raza</i>») de Adolf Hitler, mediante la técnica del Panel de Expertos. De este modo entendemos la ideología del Nacionalsocialismo respecto a la cuestión de la raza y los judíos.</p> <p>De común acuerdo con los diferentes profesores de Bachillerato, durante el tiempo del recreo, se meterá a los alumnos en recuadros (formados con vallas de obra) del tamaño de un vagón de transporte como los que los nazis utilizaron para llevar a las personas a los campos de concentración. Como actividad complementaria se realizará una excursión a Madrid para visitar la Exposición Internacional de Auswitz.</p>	<p>20 minutos de la sesión se dedican a ver y comentar fragmentos de las películas: <i>El Pianista</i>. <i>La Solución Final</i>.</p>
	<p>De común acuerdo con los diferentes profesores de Bachillerato, durante el tiempo del recreo, se meterá a los alumnos en recuadros (formados con vallas de obra) del tamaño de un vagón de transporte como los que los nazis utilizaron para llevar a las personas a los campos de concentración. Como actividad complementaria se realizará una excursión a Madrid para visitar la Exposición Internacional de Auswitz.</p>	<p>20 minutos de la sesión se dedican a trabajar, mediante la técnica del panel de expertos, los textos del libro <i>Mi Lucha</i>.</p>
11^a Sesión	<p>Act. 1: Repasamos los contenidos de toda la Unidad Didáctica mediante un <i>Kahoot</i> de unas 20-30 preguntas. A medida que los alumnos van respondiendo a las preguntas, descubrimos las dudas que tienen sobre los contenidos y las trabajamos con ellos. Repasando las ideas que se han ido trabajando a lo largo de la Unidad Didáctica logramos un verdadero aprendizaje significativo.</p>	<p>La sesión se dedica al repaso de todos los contenidos trabajados a lo largo de la Unidad Didáctica a través de la aplicación <i>Kahoot</i>.</p>

c) INSTRUMENTOS, MÉTODOS DE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.

Como ya comentamos en el apartado «*Estrategias e instrumentos para la Evaluación de los Aprendizajes del Alumnado y Criterios de Calificación*» de esta programación didáctica vamos a pedir a los alumnos la realización de: un mapa conceptual, y resúmenes por cada sesión de la unidad didáctica. En esta unidad didáctica se van a utilizar fragmentos de películas, por lo tanto les pediremos que hagan una ficha-comentario (Anexo a) de cada fragmento que visionemos.

Por otra parte se expondrán dos trabajos de microhistoria, y se realizará una prueba final escrita en la que también entrarán los contenidos de la unidad didáctica: «*La Segunda Guerra Mundial y sus Consecuencias*». A continuación presentamos una tabla donde se recogen las diferentes actividades de evaluación, su porcentaje respecto a las calificaciones finales, sus indicadores de logro y los estándares de aprendizaje evaluables que se van a evaluar en esta unidad didáctica. Creemos importante clarificar que con cualquier actividad de evaluación de las que planteamos se pueden trabajar de forma común todos los *estándares*, y por ello no consideramos oportuno dividir la tabla y relacionar cada *estándar* con cada *actividad*.

Estándares de Aprendizaje Evaluables	Actividades de Evaluación	%	Indicadores de Logro ²⁹											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
<i>Comprende a partir de gráficas la hiperinflación de la República de Weimar.</i>	Elaborar el Mapa Conceptual	15	1	2	3	4	5	6						
<i>Relaciona el desprestigio de la democracia de Weimar con el ascenso al poder del Nacionalsocialismo</i>	Realizar las Actividades de Clase: Resúmenes:	10	0					1						
<i>Reconoce las principales características ideológicas del Fascismo Italiano y los principales protagonistas.</i>	Kahoots:	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
5.1. Compara el fascismo italiano y el nazismo alemán.	Fichas-Comentario de Películas:	10	1	2	3	4	5	6						
5.2. Distingue símbolos de los fascismos europeos de la Primera Mitad del siglo XX.	Realizar los trabajos de Microhistoria.	20	1	2		3			4					
5.3. Analiza a partir de diferentes fuentes contrapuestas las relaciones internacionales anteriores al estallido de la II Guerra Mundial.	Prueba escrita final:	35	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
<i>Elabora un eje cronológico con las principales transgresiones</i>	Conceptos (2 o 3 puntos)													

²⁹ En esta columna exponemos la valoración numérica que daremos a cada actividad de evaluación. En el caso de los resúmenes, como ya comentamos en el correspondiente apartado de la programación didáctica valoraremos únicamente la realización o no de la actividad por parte del alumno. En el caso de la prueba escrita final añadimos como dividiremos esta actividad en tres apartados (conceptos, preguntas cortas y tema a desarrollar o práctica) y su posible puntaje sobre la nota final de dicha actividad

<i>nacionalsocialistas del Tratado de Versalles</i>	Preguntas Cortas (4 o 5 puntos)																			
<i>Conoce y comprende la intervención internacional en torno a la Guerra Civil Española.</i>	Práctica (2 o 3 puntos)																			
8.1. Analiza imágenes que explican el Holocausto llevado a cabo por la Alemania Nazi.																				

d) MATERIALES Y RECURSOS.

a) OBRAS Y NOVELAS HISTÓRICAS:

Mussolini, B. (1937). *La Doctrina del Fascismo*, Editorial Kamerad, pp. 2-4.

Hitler, A. (2016). *Mi Lucha*, Barcelona, Galabooks Ediciones, pp. 135-148; 163-167; 201-207.

Zweig, S. (2001). *El Mundo de Ayer. Memorias de un Europeo*, Barcelona, Acantilado, pp. 368-373; 385-390; 394-399; 451-462.

b) PELÍCULAS HISTÓRICAS:

Película	Director	Año	Escenas
<i>El triunfo de la voluntad</i>	Leni Riefenstahl	1935	Discurso de Rudolf Hess comparando a Hitler con Alemania. Discurso de Hitler justificando la purga de las S. A.
<i>Novecento</i>	Bernardo Bertolucci	1976	Italia tras la IGM. Conflictividad social en el campo. Surgimiento de los camisas negras y métodos de represión.
<i>La solución final</i>	Frank Pierson	2001	Explicación del método que van a utilizar los nazis para eliminar a los judíos.
<i>El pianista</i>	Roman Polanski	2002	Aplicación de las leyes raciales nazis en Polonia.
<i>Hitler el reinado del mal</i>	Christian Duguay	2003	Discursos de Hitler en la Cervecería de Múnich. <i>Putsch</i> de Múnich.

c) CANCIONES:

Bella Ciao, Anónima.

La Giovinezza, Salvator Gotta, 1924.

d) RECURSOS DEL PROFESOR:

Arendt, H. (1987). *Los orígenes del totalitarismo. I, Antisemitismo*. Madrid, Alianza.

- Arendt, H. (1987). *Los orígenes del totalitarismo. 2, Imperialismo*. Madrid, Alianza.
- Arendt, H. (1987). *Los orígenes del totalitarismo. 3, Totalitarismo*. Madrid, Alianza.
- Díez Espinosa, J. R. (2006). *El desempleo de masas en la gran depresión: palabras, imágenes y sonidos*. Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Díez Espinosa, J. R. (2002). *El laberinto alemán: democracias y dictaduras (1918-2000)*. Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Díez Espinosa, J. R. (1996). *Sociedad y cultura en la Republica de Weimar: el fracaso de una ilusión*. Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Lozano. A. (2012). *Mussolini y el fascismo italiano*. Madrid. Marcial Pons Historia.
- Mellón, J. A. (coord.) (2012) *El fascismo clásico (1919-1945) y sus epígonos: nuevas aportaciones teóricas*. Madrid. Tecnos.
- Zizek, S. (2002). *¿Quién dijo totalitarismo? Cinco intervenciones sobre el (mal) uso de una noción*. Valencia. Pre-Textos.

e) ACTIVIDADES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Como actividades de innovación educativa vamos a realizar varios *Kahoots* a lo largo de la unidad didáctica, cuyo propósito será evaluar el nivel inicial de los alumnos, la evolución de su aprendizaje a lo largo de la unidad didáctica y al final de la misma. También realizaremos el comentario pautado de un vídeo de *YouTube*, del cual los alumnos deberán tomar notas para elaborar sus propios apuntes.

Como actividad de innovación educativa especial para esta unidad didáctica, y para que los alumnos experimenten mejor la situación de las personas transportadas por los nazis a los campos de concentración, realizaremos un ejercicio para los estudiantes de cuarto de ESO, Primero y Segundo de Bachillerato. Un día cualquiera, cercano a la explicación de esta unidad didáctica y a la excursión programada a Madrid, se sacará al patio a todos los alumnos y se les “encerrará”, unos 20 minutos, de pies, en rectángulos (delimitados por vallas de obra) de un tamaño similar a los vagones con los que los nazis transportaban a las personas a los campos de concentración. Durante su tiempo de “cautiverio” se les irá explicando las diferentes situaciones que podían ocurrir en esos viajes: que alguno de sus compañeros de vagón muriese, que alguna mujer embarazada diese a luz, tener que hacer pis y caca en un cubo común para

todo el vagón, que hubiese conflictos entre ellos, etc. Una vez acabado el tiempo encerrados en sus “vagones” pediremos a los alumnos que piensen como se debieron de sentir las personas que fueron transportadas en su momento a los campos de concentración y que lo comparen con lo que han sentido ellos, y que lo reflejen por escrito.

Durante la visita, en un día posterior, a la Exposición Internacional de Auschwitz de Madrid debatiremos todos sobre la situación de los prisioneros de los campos de concentración y exterminio nazis. Después deberán realizar un *Hilo de Twitter*³⁰ (con el *Hashtag* «Viviendo el Holocausto») por grupos donde expliquen lo que fue el Holocausto, y cómo creen que se sentirían en dicho momento tanto las personas que eran encarceladas por los nazis como los propios nazis que participaron de dicha represión.

La actividad de innovación educativa, será evaluada mediante una pregunta práctica en la prueba escrita final. En la cual los alumnos deberán hacer un comentario y elaborar una reflexión propia sobre el Holocausto a partir de diferentes fuentes: imágenes de los vagones que transportaban a los prisioneros a los campos y de los campos de concentración, y textos extraídos de la obra de Primo Levi «*Si esto es un hombre*».

³⁰ Encadenar diferentes *Tweets*, para poder expresar una sucesión de ideas que están relacionadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ambrós, A.; Breu, R. (2007). *Cine y Educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*, Barcelona, GRAÓ.
- Breu, R. (2012). *La Historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*, Barcelona, GRAÓ.
- Etxebarria, Pilar, (año) *Aprendizaje Cooperativo. Estructuras de Spencer Kagan*, Leioa, Universidad de Leioa,
- Fernández Palomares, F. (2006). *Sociología de la Educación*, Madrid, Pearson.
- Gómez Carrasco, C. J.; Rodríguez Pérez, R. A. y Monteagudo Fernández, J. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de textos y exámenes. En C. J. Gómez Carrasco, (coord.), *Enseñanza de la Historia y competencias educativas* (pp. 141-166), Barcelona, GRAÓ.
- Kagan, S. (2003) Breve historia de las Estructuras Kagan. , en *Kagan Online Magazine*. San Clemente, CA: Kagan Publishing. En Internet: <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/APRENDIZAJE%20COOPERATIVO/Historia%20de%20las%20estructuras%20Kagan%20-%20articulo.pdf>
- Martín Bravo, C.; Navarro Guzmán, J. I.; Román Sánchez, J. M.^a, y Carbonero Martín, M. A. (2011). Cerebro, adolescencia y educación. En C. Martín Bravo y J. I. Navarro Guzmán, (coords.), *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (pp. 41-60), Madrid, Pirámide.
- Martín Bravo, C.; Aguilar, M.; Navarro Guzmán, J. I., y Sánchez-Sandoval, Y. (2011). Desarrollo del pensamiento en la adolescencia. En C. Martín Bravo y J. I. Navarro Guzmán, (coords.), *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (pp.61-87), Madrid, Pirámide.
- Olmos Vila, R. (2017). Kahoot: ¡un, dos, tres! *Revista Iber*, 86, pp. 51-56.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la historia. En J. Prats, (coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 51-66), Barcelona, GRAÓ.

- Prats, J. y Santacana, J. (2011b). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats, (coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-87). Barcelona, GRAÓ.
- Pujolàs Maset, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, Grao.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (Coords.) (2014). *El programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Vic. Universidad de Vic.
- Quinquer, D. (2004), Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación, *Revista Iber*, 40, pp. 7-22.
- Rivero García, M^a. P. (2011). El aprendizaje multimedia de la historia valoración de una experiencia de aula. En R. López Facal, L. Velasco Martínez, V. M. Santidrián Arias y X. Á. Armas Castro (Coords.) *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas del I congreso internacional sobre enseñanza de la historia*, (pp. 167-174), Santiago de Compostela, Universidade De Santiago de Compostela.
- Sánchez-Sandoval, Y.; Navarro Guzmán, J. I.; Aguilar Villagrán, M. y Martín Bravo, M. (2011). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En C. Martín Bravo y J. I. Navarro Guzmán, (coords.), *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (pp. 91-111), Madrid, Pirámide.
- Trepat, C. A. (1995), *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, GRAÓ, Barcelona.
- Vilar, P. (1999), *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Crítica, Barcelona.
- Delors, J. (Coord.) (1996), *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana.

ANEXOS

a) FICHA COMENTARIO PELÍCULAS

Nombre y Apellidos: Curso: 1º BACHILLERATO CCSS-HUMANIDADES Año Académico: Asignatura: HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO. Título de la Unidad Didáctica:
Título de la Película:
Director y Año:
Descripción breve de las escenas proyectadas:
Relación de las escenas proyectadas con los contenidos trabajados en clase:
Opinión personal sobre las escenas proyectadas:

b) TEXTOS UNIDAD DIDÁCTICA MODELO

a) LA DOCTRINA DEL FASCISMO:

- VII. Fascismo y liberalismo:

Siendo anti-individualista, la concepción fascista se pronuncia por el Estado; y se pronuncia por el individuo en cuanto éste coincide con el Estado, que es conciencia y voluntad universal del hombre en su existencia histórica. Está en contra del liberalismo clásico, que surgió de la necesidad de reaccionar contra el absolutismo y que terminó su función histórica desde que el Estado se transformó en la conciencia y voluntad populares. El liberalismo negaba al Estado en interés del individuo particular; el fascismo reconfirma al Estado como verdadera realidad del individuo. Y si la libertad ha de ser atributo del hombre real, y no de aquel abstracto fanteoche en el cual pensaba el liberalismo individualista, el fascismo se pronuncia por la libertad. Se pronuncia por la única libertad que puede ser una cosa seria, a saber, la libertad del Estado y del individuo en el Estado. Ello, en razón de que, para el fascista, todo reside en el Estado, y nada que sea humano o espiritual existe, y tanto a menos tiene valor, fuera del Estado. En este sentido, el fascismo es totalitario, y el Estado fascista, síntesis y unidad de todos los valores, interpreta, desarrolla e incrementa toda la vida del pueblo.

- VIII. Fascismo y socialismo:

Ni individuos, ni grupos (partidos políticos, asociaciones, sindicatos, clases) fuera del Estado. Por ello, el fascismo es contrario al socialismo, el cual reduce e inmoviliza el movimiento histórico en la lucha de clases e ignora la unidad del Estado que puede reunir a las clases armonizándolas en una sola realidad económica y moral; análogamente, es contrario al sindicalismo de clases. Pero el fascismo entiende que, en la órbita del Estado ordenador, las reales exigencias que dieron origen al movimiento socialista y sindicalista sean reconocidas, y, efectivamente, les asigna una función y un valor en el sistema corporativo de los intereses conciliados en la unidad del Estado.

- IX. Fascismo y democracia:

Los individuos son clases según las categorías de intereses; son sindicatos según las actividades económicas cointeressadas diferenciadas; pero son, ante todo y sobre todo, Estado. El cual no es número como suma de individuos que componen la mayoría de un pueblo. Y por eso el fascismo se opone a la democracia, que confunde al pueblo con la mayoría, rebajándolo al nivel de los más; pero el fascismo es la más franca de las democracias, toda vez que se conciba al pueblo, como debe concebirse, cualitativamente, y no cuantitativamente, como la idea más poderosa por ser más moral, más coherente, más verdadera, que se traduce en el pueblo como conciencia y voluntad de pocos, antes bien, de uno, y como ideal tiende a concretarse en la conciencia y en la voluntad de todos. Es decir, de todos aquellos que, por naturaleza e historia, son llevados étnicamente a constituir una nación, siguiendo la misma línea de desarrollo y de formación espiritual, como una conciencia y una voluntad sola. No se trata aquí de raza, ni de región geográficamente identificada, sino de estirpe que se perpetúa históricamente, de multitud unificada por una idea, que es voluntad de existencia y de potencia: vale decir, conciencia de sí, personalidad.

- X. Relación entre Estado y nación:

Esta personalidad superior es nación en cuanto es Estado. No es la nación la que engendra al Estado, según afirmaba el gastado concepto naturalista que sirvió como base a la publicidad de los Estados nacionales del siglo XIX. Por el contrario, el Estado crea a la nación, dando al pueblo, consciente de su propia unidad moral, una voluntad, y, por lo tanto, una efectiva existencia. El derecho de independencia que tiene una nación no procede de una literaria e ideal conciencia de su propio ser, y tanto menos de una situación de hecho más o menos inconsciente e inerte, sino de una conciencia activa, de una voluntad política en función y dispuesta a demostrar su propio derecho: vale decir, de una especie de Estado ya in fieri. Y en efecto, como voluntad ética universal, el Estado es creador del derecho.

- **XII. Carácter totalitario del Estado fascista:**

El Estado fascista, siendo la forma más elevada y poderosa de la personalidad, es fuerza, pero en sentido espiritual. Esta fuerza resume todas las formas de la vida moral e intelectual del hombre. Por lo tanto, no se la puede limitar a simples funciones de orden y de tutela, como pretendía el liberalismo. No es un simple mecanismo que limite la esfera de las presuntas libertades individuales. Es forma y norma interior, y disciplina de toda la persona; penetra la voluntad como la inteligencia. Su principio, inspiración central de la personalidad humana que vive en la comunidad civil, desciende hasta lo hondo y se anida en el corazón del hombre de acción como en el del pensador, en el del artista lo mismo que en el del sabio: alma del alma.

b) EL MUNDO DE AYER. MEMORIAS DE UN EUROPEO.

- Páginas 368-373:

Finalmente tuvieron que intervenir las autoridades para acabar con aquel tráfico ilícito que, en la práctica, beneficiaba sólo a los acaudalados; se dispusieron cordones de policías de una provincia a otra para confiscar las mercancías a los «acaparadores» que iban en bicicleta o en tren y repartirlas entre los departamentos municipales de abastos. Los acaparadores respondieron organizando transportes nocturnos a la manera del Oeste americano o sobornando a los inspectores, que también tenían en casa a hijos hambrientos; a veces se producían verdaderas batallas con los revólveres y cuchillos que aquellos chicos, tras cuatro años en el frente, sabían manejar perfectamente, como también sabían esconderse en las huidas de acuerdo con las reglas de la estrategia militar. De semana en semana el caos iba creciendo y la población estaba cada vez más irritada, porque de día en día se volvía más palpable la depreciación de la moneda. Los Estados vecinos habían sustituido los viejos billetes de banco austrohúngaros por los suyos y más o menos habían pasado a la minúscula Austria la carga principal del cambio con su vieja «corona». La primera señal de desconfianza por parte de los ciudadanos fue la desaparición de las monedas, porque una pieza de cobre o de níquel representaba en el fondo un «capital efectivo» frente al simple papel impreso. El Estado, ciertamente, impulsó el máximo rendimiento de la Casa de la Moneda a fin de producir el máximo posible de dinero artificial según la receta de Mefistófeles, pero ya no pudo dar alcance a la inflación; y así, cada ciudad, pueblo o villa empezó a imprimir su propia «moneda provisional», que era rechazada ya en el pueblo vecino y que, más adelante, cuando se tuvo conocimiento real de su falta de valor, la mayoría de la gente simplemente tiró a la basura. Tengo la impresión de que a un economista que quisiera describir plásticamente todas estas fases, la inflación primero en Austria y después en Alemania, no le costaría mucho superar el suspense y el interés de cualquier novela, pues el caos adquiriría formas cada vez más fantásticas. Pronto ya nadie sabía cuánto costaba algo. Los precios se disparaban caprichosamente; una caja de cerillas costaba en la tienda que había subido los precios a tiempo veinte veces más que en otra, cuyo honrado dueño vendía

ingenuamente sus artículos todavía al precio del día anterior; en recompensa a su probidad veía la tienda vaciada en menos de una hora, porque uno se lo decía a otro y todo el mundo corría a comprar lo que estaba a la venta, tanto si lo necesitaba como si no. Incluso un pez de colores o un telescopio viejo eran «capital efectivo» y todo el mundo quería un valor real en lugar de papel. El caso más grotesco se dio en la desproporción de los alquileres, pues el gobierno, para proteger a los inquilinos (que eran la gran mayoría de la población) y en perjuicio de los propietarios, había prohibido su subida; en definitiva, pues, toda Austria tuvo casa más o menos gratuita durante cinco o diez años (porque luego también se prohibió la rescisión de los contratos). Con semejante caos, la situación se hacía de semana en semana cada vez más absurda e inmoral. Aquel que había ahorrado durante cuarenta años y además había invertido patrióticamente el dinero en préstamos de guerra, se convertía en pordiosero. Quien tenía deudas, se veía libre de ellas. Quien se atenía correctamente a la distribución de víveres, moría de hambre; sólo quien la infringía con toda la cara comía hasta la saciedad. Quien sabía sobornar se abría paso; quien especulaba sacaba provecho. Quien vendía de acuerdo con el precio de compra salía perjudicado; quien calculaba con prudencia era estafado. No había medida ni valor en aquel desbarajuste de un dinero que se fundía y evaporaba; no había otra virtud que la de ser hábil y flexible, no tener escrúpulos y saltar encima del caballo al galope en vez de dejarse pisar por él.

A todo ello se añadió el hecho de que, mientras los austríacos, en medio de la caída de los valores, perdían el sentido de la medida, muchos extranjeros se habían dado cuenta de que en Austria se podía pescar en río revuelto. Durante la inflación (que duró tres años y a un ritmo cada vez más acelerado) lo único que conservó un valor estable dentro del país fue la moneda extranjera. Como las coronas austríacas se fundían entre los dedos como gelatina, todo el mundo quería francos suizos o dólares norteamericanos y una multitud de extranjeros aprovechó la coyuntura para pegar un mordisco al cadáver todavía palpitante de la corona austríaca. «Descubrieron» Austria, y el país vivió una fatal temporada de «turismo» extranjero. Los hoteles de Viena estaban llenos a rebosar de esos buitres; lo compraban todo, desde cepillos de dientes hasta fincas rústicas, vaciaban las colecciones de particulares y las tiendas de anticuarios antes de que sus propietarios, acosados por el aprieto en que se hallaban, se dieran cuenta de que los estafaban y les robaban. Insignificantes porteros de hotel suizos y estenotipistas holandeses vivían en los principescos apartamentos de los hoteles del Ring. Por increíble que parezca, puedo confirmar como testigo que el famoso hotel de lujo «L'Europe» de Salzburgo fue alquilado durante mucho tiempo por obreros ingleses sin trabajo que, gracias al sustancioso subsidio de paro inglés, llevaban una vida más barata aquí que en los barrios bajos de su país. Todo lo que no estaba clavado o remachado desaparecía; la noticia de que en Austria se podía vivir y comprar barato no tardó en propagarse y no cesaban de llegar nuevos clientes de Suecia y Francia; en las calles del centro de Viena se oía hablar más italiano, francés, turco y rumano que alemán. Incluso Alemania, donde al principio la inflación siguió un ritmo mucho más lento (aunque después superó la nuestra un millón de veces), aprovechó su marco en contra de la corona que se derretía poco a poco. Salzburgo, como ciudad fronteriza, me brindó una ocasión óptima para observar aquellas incursiones diarias. A centenares y miles llegaban los bávaros de los pueblos y ciudades vecinos e inundaban la pequeña ciudad austríaca. Aquí se hacían tallar los vestidos y reparar los automóviles, iban a la farmacia y al médico; grandes empresas de Munich enviaban cartas y telegramas al extranjero desde Austria para beneficiarse de las diferencias de franqueo. A la larga, por iniciativa del gobierno alemán, se estableció una vigilancia de fronteras para evitar que se compraran los artículos de primera necesidad en Salzburgo, más barata, en lugar de hacerlo en los comercios locales, ya que, después de todo, un marco costaba setenta coronas, y en la aduana se confiscaban sin miramientos los artículos

procedentes de Austria. Pero había un producto que no se podía confiscar: la cerveza que cada uno llevaba en el cuerpo. Los bávaros, grandes bebedores de cerveza, consultaban cada día la lista de las cotizaciones y calculaban si, debido a la depreciación de la corona, podían beber en Salzburgo cinco, seis o diez litros de cerveza por el mismo precio que debían pagar por uno en casa. Era imposible imaginar una tentación más espléndida y así, de las vecinas poblaciones de Freilassing y Reichenhall partían grupos de hombres con mujeres e hijos para permitirse el lujo de ingerir tanta cerveza como su barriga pudiera contener. Cada noche la estación ofrecía un pandemónium de grupos de gente bebida que berreaba, eructaba y vomitaba; los que iban demasiado bebidos—y eran muchos—tenían que ser transportados a los vagones en las carretillas que normalmente se utilizaban para el equipaje, antes de que el tren, desbordante de gritos y cantos báquicos, los devolviera a su país. Naturalmente los alegres bávaros no sospechaban que les esperaba una terrible revancha, pues cuando la corona se estabilizó y, en cambio, el marco cayó en picado hasta alcanzar una inflación de proporciones astronómicas, fueron los austríacos los que, desde la misma estación, pasaron al otro lado para emborracharse a bajo precio, y se repitió el mismo espectáculo, pero en dirección contraria. Aquella guerra de la cerveza en medio de las dos inflaciones forma parte de mis recuerdos más singulares, puesto que muestra en miniatura y de un modo plástico, grotesco, aunque quizá también de la forma más meridiana posible, el carácter demencial de aquellos años.

- Páginas 385-390:

Pasé tres años, 1919, 1920 y 1921, los tres peores años de posguerra de Austria, enterrado en Salzburgo. A decir verdad ya había renunciado a la esperanza de volver a ver el mundo. Tras el cataclismo de la guerra, en el extranjero el odio a los alemanes y a todo aquel que escribiera en alemán, más la depreciación de nuestra moneda, arrojaban un balance tan catastrófico que uno se resignaba de antemano a pasar el resto de su vida atado a su pequeña esfera patria. Pero todo resultó mejor de lo que esperaba. La gente pudo volver a comer hasta la saciedad, a sentarse ante el escritorio sin ser molestado, no hubo saqueos ni revolución. La gente vivía, sentía correr la sangre por sus venas. Mirándolo bien, ¿no era una buena ocasión para volver a experimentar el placer de los años jóvenes y marcharse lejos?

Aún no había llegado el momento de pensar en grandes viajes. Pero Italia estaba cerca, sólo a ocho o diez horas de distancia. ¿Me atrevería? Al otro lado de la frontera me consideraban el «enemigo mortal», a pesar de que yo no me sentía como tal. ¿Era prudente arriesgarse al trance de ser rechazado con malos modos, de tener que pasar de largo de casa de viejos amigos para no ponerlos en un compromiso? Pues bien, sí me atreví y una tarde crucé la frontera.

Llegué a Verona al anochecer y me dirigí a un hotel. Me dieron un formulario de inscripción y me registré; el portero leyó la hoja y se asombró al ver en la casilla correspondiente a la nacionalidad la palabra austríaco.

-¿Lei é austriaco?-preguntó.

Ahora me enseñará la puerta de la calle, pensé. Pero, cuando le dije que sí, casi dio un salto de alegría:

-¡Ah, che piacere! ¡Finalmente!

Fue el primer saludo y una confirmación de la primera impresión, obtenida ya durante la guerra, de que toda la propaganda de odio e incitación sólo había provocado un breve acceso de fiebre intelectual pero que, en el fondo, no había afectado a las auténticas masas de Europa. Un cuarto de hora después ese mismo portero se presentó en mi habitación para comprobar si

me habían atendido como era debido. Alabó entusiasmado mi italiano y nos despedimos con un cordial apretón de manos.

Al día siguiente estaba en Milán; de nuevo vi la catedral y me paseé por la Galleria. Era un alivio oír la querida música de las vocales italianas, orientarse con tanta seguridad por todas las calles y disfrutar del extranjero como de algo familiar. Al pasar a su lado, vi en un gran edificio el letrero *Corriere della Sera*. De repente me acordé de que en esa redacción tenía un cargo directivo mi amigo G. A. Borghese, aquel Borghese en cuya compañía, y junto con el conde Keyserling y Benno Geiger, había pasado tantas veladas, animadas por charlas intelectuales en Berlín y Viena. Era uno de los mejores y más apasionados escritores de Italia, ejercía una extraordinaria influencia sobre los jóvenes y, a pesar de ser el traductor de *Las tribulaciones del joven Werther* y un fanático de la filosofía alemana, durante la guerra había adoptado una posición decidida en contra de Alemania y Austria y, al lado de Mussolini (con quien más tarde se enemistó), había incitado a la guerra. Durante toda la contienda me había resultado extraño pensar que un viejo camarada se hallaba en el lado contrario como intervencionista; con tanta mayor ansia sentía ahora la necesidad de ver a este «enemigo». Así que le dejé mi tarjeta con la dirección del hotel anotada en el dorso. Pero todavía no había llegado al final de la escalera cuando noté que alguien se precipitaba detrás de mí con el rostro resplandeciente de alegría: era Borghese; al cabo de cinco minutos hablábamos con la misma cordialidad de siempre. También él había aprendido cosas de aquella guerra y, a pesar de pertenecer a orillas diferentes, nos encontrábamos más cerca que nunca.

Lo mismo ocurrió en todas partes. Andando yo por una calle de Florencia, mi viejo amigo Albert Stringa se me echó al cuello y me abrazó con tanta fuerza y brusquedad que mi mujer, que iba conmigo y no lo conocía, pensó que aquel desconocido con barba quería atentar contra mí. Todo era como antes. No: todavía era más cordial. Volvía a respirar: la guerra estaba enterrada, la guerra había pasado.

Pero no había pasado. Sólo que nosotros no lo sabíamos. Todos nos engañábamos con nuestra buena fe y confundíamos nuestra buena disposición personal con la del mundo. Pero no debemos avergonzarnos de ese error, pues no menos que nosotros se engañaron políticos, economistas y banqueros que confundieron la engañosa coyuntura de aquellos años con un saneamiento económico y el cansancio con la pacificación. En realidad la lucha no había hecho otra cosa que desplazarse del campo nacional al social; y ya en los primeros días fui testigo de una escena que sólo más tarde comprendí en todo su alcance. En Austria, de la política italiana no sabíamos más que, con el desencanto de después de la guerra, en el país habían penetrado tendencias marcadamente socialistas e incluso bolchevistas. En todas las paredes se podía leer *Viva Lenin* garabateado con trazos chapuceros y escrito con carbón o yeso. Además, se decía que uno de los líderes socialistas, llamado Mussolini, había abandonado el partido durante la guerra para organizar algún grupo de signo contrario. Pero la gente recibía esas informaciones con indiferencia. ¿Qué importancia podía tener un grupúsculo como aquél? En todos los países existían camarillas parecidas: en el Báltico, los guerrilleros desfilaban de aquí para allá; en Renania y Baviera se formaban grupos separatistas; por doquier había manifestaciones y golpes de Estado que casi siempre terminaban sofocados. Y a nadie se le ocurría pensar que aquellos «fascistas», que en vez de las camisas rojas garibaldinas las llevaban negras, podían convertirse en un factor esencial del futuro desarrollo de Europa.

Pero en Venecia la palabra «fascista» adquirió de repente para mí un contenido tangible. Llegué de Milán a la querida ciudad de los canales por la tarde. No había ni un solo mozo de cuerda disponible, ni una góndola; trabajadores y ferroviarios estaban sin hacer nada, con las

manos en los bolsillos en señal de protesta. Como llevaba dos maletas bastante pesadas, miré a mi alrededor en busca de ayuda y pregunté a un hombre mayor dónde podía encontrar a algún mozo.

-Ha llegado usted en mal día, señor-contestó en tono de lamentación-. Otra vez huelga general.

Yo no sabía por qué había huelga, pero no hice más preguntas. Estábamos ya demasiado acostumbrados a tales cosas en Austria, donde los socialistas, con excesiva frecuencia para fatalidad suya, habían utilizado este drástico método para después no sacar de él ningún provecho práctico. De modo que tuve que seguir con las maletas a cuestas hasta que vi a un gondolero que desde un canal lateral me hacía señales apresuradas y furtivas y luego me admitió a bordo con mis dos maletas. Al cabo de media hora estábamos en el hotel, después de haber pasado por delante de unos cuantos puños levantados en contra del esquirol. Con la naturalidad que confiere una vieja costumbre, fui de inmediato a la plaza de San Marcos. Parecía extrañamente desierta. Las persianas de la mayoría de los comercios estaban bajadas, no había nadie en los cafés, sólo se veía una gran multitud de obreros que formaban pequeños grupos bajo las arcadas como quien espera algo especial. Yo esperé con ellos. Y llegó de repente. De una calle lateral salió desfilando o, mejor dicho, corriendo con paso ligero y acompasado, un grupo de jóvenes en formación perfecta que, con un ritmo ensayado, cantaban una canción cuyo texto yo desconocía. Más tarde supe que se trataba de la Giovinezza. Con su paso redoblado habían cruzado ya la plaza, blandiendo bastones, antes de que los obreros, cien veces superiores en número, tuvieran tiempo de lanzarse sobre el adversario. La osada y francamente arrojada marcha de aquel pequeño grupo organizado se había efectuado con tanta celeridad, que los otros no se dieron cuenta de la provocación hasta que sus enemigos ya estaban fuera de su alcance. Se agruparon enfurecidos y con los puños cerrados, pero ya era demasiado tarde, no podían atrapar a la pequeña tropa de asalto.

Las impresiones ópticas siempre tienen algo convincente. Por primera vez, supe entonces que aquel fascismo legendario, del cual tan poco sabía yo, era real, que era algo muy bien dirigido, capaz de atraer a jóvenes decididos y osados y de convertirlos en fanáticos. A partir de entonces ya no pude compartir la opinión de mis amigos de Florencia y Roma, mayores en edad, que con un despectivo encogimiento de hombros rechazaban a esos jóvenes diciendo que eran una «banda a sueldo» y se burlaban de su Fra Diavolo. Por curiosidad compré algunos números del Popolo d'Italia y, en el estilo de Mussolini, penetrante, plástico y de concisión latina, encontré en ellos la misma firme resolución que había visto en el desfile al trote de aquellos jóvenes en la plaza de San Marcos. Desde luego no podía sospechar cuáles serían las dimensiones que tomaría aquella confrontación al cabo de un año. Pero a partir de aquel momento supe que allí, y en todas partes, una nueva lucha era inminente y que nuestra paz no era la paz.

- Páginas 394-399:

Aquel día me hallaba ya en Westerland, donde cientos y cientos de veraneantes se bañaban alegremente en la playa. También tocaba una banda de música, como el día en que anunciaron el asesinato de Francisco Fernando, ante gente de vacaciones, despreocupada, cuando los vendedores de periódicos entraron corriendo en el paseo como albatros blancos y gritando: «¡Walther Rathenau, asesinado!» Estalló el pánico y todo el imperio se estremeció. El marco cayó en picado y no se detuvo en su caída hasta que alcanzó la fantástica y terrorífica cifra de billones. Fue entonces cuando empezó el auténtico aquelarre de la inflación, en comparación con la cual la nuestra, la de Austria, con su absurda relación de una corona vieja por quince mil

nuevas, aparecía como un triste juego de niños. Contarla con todos sus detalles y todas sus inverosimilitudes requeriría un libro entero y ese libro parecería una fábula a la gente de hoy. Viví días en que por la mañana tenía que pagar cincuenta mil marcos por un periódico y, por la noche, cien mil; quien tenía que cambiar moneda extranjera repartía la operación en horas diferentes, porque a las cuatro recibía multiplicada por x la suma que le habían dado a las tres, y a las cinco obtenía de nuevo un múltiplo de la que había recibido sesenta minutos antes. Yo, por ejemplo, envié a mi editor un manuscrito en que había estado trabajando un año y, para asegurarme, le pedí por adelantado el pago correspondiente a diez mil ejemplares; cuando recibí el cheque, la cantidad apenas cubría el franqueo del paquete de una semana atrás; se pagaba el billete del tranvía con millones; hacían falta camiones para transportar billetes desde el Banco Nacional a los demás bancos y al cabo de una semana se encontraban billetes de cien mil marcos en las alcantarillas: los había tirado con menosprecio un pordiosero. Los cordones de zapato costaban más que antes un par de zapatos, no, qué digo, más que una zapatería de lujo con dos mil pares de zapatos; reparar una ventana rota costaba más que antes toda la casa; un libro, más que antes una imprenta con todas sus máquinas. Con cien dólares se podían comprar hileras de casas de seis pisos en la Kurfürstendamm; las fábricas no costaban más, al cambio del momento, que antes una carretilla. Unos adolescentes que habían encontrado una caja de jabón olvidada en el puerto se pasearon durante meses en automóvil y vivieron como reyes con sólo vender cada día una pastilla, mientras que sus padres, antes gente rica, andaban por las calles pidiendo limosna. Había repartidores que fundaban bancos y especulaban con todas las monedas extranjeras. Por encima de todos sobresalía la figura gigantesca del más grande de los aprovechados: Stinnes. A base de ampliar su crédito beneficiándose de la caída del marco, compraba todo cuanto se podía comprar: minas de carbón y barcos, fábricas y paquetes de acciones, castillos y fincas rústicas, y todo ello, en realidad, con nada, pues cada importe, cada deuda, se convertía en cero. Pronto fue suya la cuarta parte de Alemania y el pueblo alemán, que siempre se embriaga con el éxito ostentoso, perversamente lo aclamó como genio. Miles de parados deambulaban ociosos por las calles y levantaban el puño contra los estraperlistas y los extranjeros en sus automóviles de lujo que compraban una calle entera como si fuera una caja de cerillas; todo aquel que sabía leer y escribir traficaba, especulaba y ganaba dinero, a pesar de la sensación secreta de que todos se engañaban y eran engañados por una mano oculta que con premeditación ponía en escena aquel caos con el fin de liberar al Estado de sus deberes y obligaciones. Creo conocer bastante bien la historia, pero, que yo sepa, nunca se había producido una época de locura de proporciones tan enormes. Se habían alterado todos los valores, y no sólo los materiales; la gente se mofaba de los decretos del Estado, no respetaba la ética ni la moral, Berlín se convirtió en la Babel del mundo. Bares, locales de diversión y tabernas crecían como setas. Lo que habíamos visto en Austria resultó un tímido y suave preludio de aquel aquelarre, ya que los alemanes emplearon toda su vehemencia y capacidad de sistematización en la perversión. A lo largo de la Kurfürstendamm se paseaban jóvenes maquillados y con cinturas artificiales, y no todos eran profesionales; todos los bachilleres querían ganar algo, y en bares penumbrosos se veían secretarios de Estado e importantes financieros cortejando cariñosamente, sin ningún recato, a marineros borrachos. Ni la Roma de Suetonio había conocido unas orgías tales como lo fueron los bailes de travestís de Berlín, donde centenares de hombres vestidos de mujeres y de mujeres vestidas de hombres bailaban ante la mirada benévola de la policía. Con la decadencia de todos los valores, una especie de locura se apoderó precisamente de los círculos burgueses, hasta entonces firmes conservadores de su orden. Las muchachas se jactaban con orgullo de ser perversas; en cualquier escuela de Berlín se habría considerado un oprobio la sospecha de conservar la virginidad a los dieciséis años; todas querían poder explicar sus aventuras, y cuanto más exóticas mejor. Pero lo más

importante de aquel patético erotismo era su tremenda falsedad. En el fondo, el culto orgiástico alemán que sobrevino con la inflación no era sino una febril imitación simiesca; se veía en aquellas muchachas de buenas familias burguesas que habrían preferido peinarse con una simple raya en medio antes que llevar el pelo alisado al estilo de los hombres y comer tarta de manzana con nata antes que beber aguardiente; por doquier se hacía evidente que a todo el mundo le resultaba insoportable aquella sobreexcitación, aquel enervante tormento diario en el potro de la inflación, como también era evidente que toda la nación, cansada de la guerra, en realidad anhelaba orden y sosiego, un poco de seguridad y de vida burguesa, y que en secreto odiaba a la República, no porque reprimiera esta libertad desordenada, sino, al contrario, porque le aflojaba demasiado las riendas.

Quien vivió aquellos meses y años apocalípticos, hastiado y enfurecido, notaba que a la fuerza tenía que producirse una reacción, una reacción terrible. Y los que habían empujado al pueblo alemán a aquel caos ahora esperaban sonrientes en segundo término, reloj en mano: «Cuanto peor le vaya al país, tanto mejor para nosotros.» Sabían que llegaría su hora. La contrarrevolución empezaba ya a cristalizarse alrededor de Ludendorff, más que de Hitler, entonces todavía sin poder; los oficiales degradados se organizaban en sociedades secretas; los pequeños burgueses que se sentían estafados en sus ahorros se asociaron en silencio y se pusieron a la disposición de cualquier consigna que prometiera orden. Nada fue tan funesto para la República Alemana como su tentativa idealista de conceder libertad al pueblo e incluso a sus propios enemigos. Y es que el pueblo alemán, un pueblo de orden, no sabía qué hacer con la libertad y ya buscaba impaciente a aquellos que habrían de quitársela.

El día en que la inflación alemana llegó a su fin (1923) se hubiera podido producir un giro en la historia. Cuando, a toque de campana, cada billón de marcos engañosamente inflados se cambió por un solo marco nuevo, se estableció una norma. En efecto, la turbia espuma pronto refluyó con todo su lodo y suciedad; desaparecieron los bares y las tabernas, las relaciones se normalizaron, todo el mundo pudo calcular claramente cuánto había ganado o perdido. La mayoría, la gran masa, había perdido. Pero no se hizo responsables de ello a los que habían causado la guerra, sino a quienes con espíritu de sacrificio, y sin recibir las gracias por ello, habían cargado sobre sus hombros con el peso de la reorganización. Nada envenenó tanto al pueblo alemán, conviene tenerlo siempre presente en la memoria, nada encendió tanto su odio y lo maduró tanto para el advenimiento de Hitler como la inflación. Porque la guerra, por horrible que hubiera sido, también había dado horas de júbilo con sus repiques de campanas y sus fanfarrias de victoria. Y como nación irremisiblemente militar, Alemania se sentía fortalecida en su orgullo por las victorias provisionales, mientras que con la inflación sólo se sentía ensuciada, engañada y envilecida; una generación entera no olvidó ni perdonó a la República Alemana aquellos años y prefirió llamar de nuevo a sus carniceros. Pero todo eso quedaba todavía lejos. En el año 1924, desde fuera parecía que la tumultuosa fantasmagoría había pasado como un baile de fuegos fatuos. Volvía a ser de día, se podía ver a dónde se iba y de dónde se venía. Y con el advenimiento del orden saludamos el comienzo de una calma duradera. Otra vez, una vez más, creíamos que la guerra había sido superada, necios incurables como habíamos sido siempre. Sin embargo, aquella ilusión engañosa nos aportó una década de trabajo, esperanza e incluso seguridad.

Obedeciendo a una ley irrevocable, la historia niega a los contemporáneos la posibilidad de conocer en sus inicios los grandes movimientos que determinan su época. Por esta razón no recuerdo cuando oí por primera vez el nombre de Adolf Hitler, ese nombre que ya desde hace años nos vemos obligados a recordar o pronunciar en relación con cualquier cosa todos los días, casi cada segundo, el nombre del hombre que ha traído más calamidades a nuestro mundo que

cualquier otro en todos los tiempos. Sin embargo, debió de ser bastante pronto, pues nuestra Salzburgo, situada a dos horas y media de tren, era como una ciudad vecina de Munich, de modo que los asuntos puramente locales de allí nos llegaban bastante rápido. Sólo sé que un día, no sabría precisar la fecha, me visitó un conocido de allá quejándose de que en Munich volvía a reinar la agitación. Había sobre todo un agitador tremebundo llamado Hitler que celebraba reuniones con muchas broncas y peleas e incitaba a la gente del modo más vulgar contra la República y los judíos.

Aquel nombre no me decía nada. Y no le presté más atención, porque a saber cuántos nombres de agitadores y golpistas, hoy ya completamente olvidados, aparecían en la desbaratada Alemania de entonces para volver a desaparecer con la misma rapidez: por ejemplo, el del capitán Ehrhardt, con sus tropas del Báltico; el de Wolfgang Kapp, el de los asesinos del tribunal de la Santa Vehma; los de los comunistas bávaros, de los separatistas renanos, de los líderes de los cuerpos de voluntarios. Centenares de pequeñas burbujas como ésas se mezclaban en la efervescencia general y, cuando estallaban, desprendían un hedor que delataba claramente el proceso de putrefacción oculto en la herida todavía abierta de Alemania. También me cayó una vez en las manos aquel periodicucho del nuevo movimiento nacionalsocialista, el Miesbacher Anzeiger (del que más tarde nacería el Völkische Beobachter). Pero Miesbach sólo era un villorrio y el periódico, una cosa vulgar y ordinaria. ¿A quién le importaba?

Pero luego, en las vecinas poblaciones fronterizas de Reichenhall y Berchtesgaden, adonde yo iba casi todas las semanas, de repente empezaron a surgir grupos de jóvenes, al principio pequeños pero después cada vez más numerosos, con botas altas, camisas pardas y brazaletes chillones con la esvástica. Organizaban reuniones y desfiles, se exhibían por las calles cantando y vociferando, pegaban enormes carteles en las paredes y las pintarrajeaban con la cruz gamada. Por primera vez me di cuenta de que detrás de aquellas bandas surgidas de repente debían de esconderse fuerzas económicas poderosas o al menos influyentes en otros ámbitos. Aquel hombre solo, Hitler, que por aquel entonces pronunciaba sus discursos exclusivamente en las cervecerías bávaras, no podía haber organizado y pertrechado a aquellos miles de rapazuelos hasta convertirlos en un aparato tan costoso. Debían de ser manos más fuertes las que impulsaban aquel nuevo «movimiento», porque los uniformes eran flamantes, las «tropas de asalto», que eran mandadas de una ciudad a otra, disponían, en unos tiempos de miseria, cuando los verdaderos veteranos del ejército llevaban uniformes andrajosos, de un sorprendente parque de automóviles, motocicletas y camiones nuevos e impecables. Era evidente, además, que algún mando militar preparaba tácticamente a aquellos jóvenes (o, como se decía entonces, les inculcaba una disciplina «paramilitar») y que tenía que ser el mismo ejército del Reich, en cuyo servicio secreto desde el principio había estado Hitler como soplón, quien se ocupaba de darles una instrucción técnica regular con el material que gustosamente les suministraban. Por casualidad pronto tuve ocasión de presenciar una de aquellas «operaciones militares» preparada de antemano. En una de las poblaciones fronterizas, donde se celebraba una pacífica asamblea socialdemócrata, aparecieron de repente y a toda velocidad cuatro camiones, cada uno de ellos lleno de mozalbetes nacionalsocialistas armados con porras de goma y, lo mismo que había visto antes en la plaza de San Marcos de Venecia, con su celeridad cogieron a la gente desprevenida. Era el método aprendido de los fascistas italianos, sólo que a base de una instrucción militar más precisa y sistemática, al estilo alemán, hasta el último detalle. A golpe de silbato los hombres de las SA saltaron como un rayo de los camiones, repartieron porrazos a cuantos encontraron a su paso y, antes de que la policía pudiera intervenir o los obreros se pudieran concentrar, ya habían vuelto a subir a los camiones y se alejaban a toda velocidad. Lo que me dejó boquiabierto fue la precisión técnica con que habían bajado y subido a los

camiones, obedeciendo a un solo silbido estridente del jefe de grupo. Era evidente que cada uno de aquellos muchachos sabía de antemano, hasta los tuétanos, qué asidero debía usar, por qué rueda del camión y en qué lugar debía saltar para no estorbar al siguiente ni poner en peligro la operación. No se trataba en absoluto de una cuestión de habilidad personal, sino que cada una de las maniobras debía de haberse ensayado previamente docenas de veces, quizá centenares, en cuarteles y campos de instrucción. Desde el principio-y aquella primera experiencia lo demostraba-la tropa había sido adiestrada para el ataque, la violencia y el terror.

Pronto se tuvieron más noticias de aquellas maniobras clandestinas en el land bávaro. Cuando todo el mundo dormía, los mozalbetes salían a hurtadillas de sus casas y se reunían para practicar ejercicios nocturnos «sobre el terreno»; oficiales del ejército, en servicio activo o retirados, pagados por el Estado o por los capitalistas secretos del Partido, instruían a esas tropas sin que las autoridades prestaran demasiada atención a sus extrañas maniobras nocturnas. ¿Dormían o simplemente cerraban los ojos?

¿Consideraban que era un movimiento de poca importancia o a escondidas fomentaban su expansión? Sea como fuere, incluso los que apoyaban de tapadillo al movimiento, más tarde se estremecieron ante la brutalidad y la rapidez con que echó a andar. Una mañana, cuando las autoridades se despertaron, Munich había caído en manos de Hitler, todas las oficinas públicas habían sido ocupadas y los periódicos, obligados a punta de pistola a anunciar a bombo y platillo el triunfo de la revolución. Como caído del cielo (el único lugar hacia donde había levantado su soñadora mirada la desprevenida República), había aparecido un dens ex machina, el general Ludendorff, el primero de muchos que creían que podían driblar a Hitler y que, por el contrario, acabaron engañados por él. Por la mañana empezó el famoso putsch que habría de conquistar Alemania; al mediodía, como se sabe (aquí no hace falta dar lecciones de historia universal), todo había terminado. Hitler huyó y no tardó en ser detenido. Con esto el movimiento parecía extinguido. Aquel año de 1923 desaparecieron las cruces gamadas y las tropas de asalto e incluso el nombre de Hitler cayó en el olvido. Ya nadie pensaba en él como en un factor de poder.

No reapareció hasta pasados unos años y entonces la furiosa oleada de descontento lo elevó en seguida hasta lo más alto. La inflación, el paro, las crisis políticas y, no en menor grado, la estupidez extranjera habían soliviantado al pueblo alemán: para el pueblo alemán el orden ha sido siempre más importante que la libertad y el derecho. Y quien prometía orden (el propio Goethe dijo que prefería una injusticia a un desorden) desde el primer momento podía contar con centenares de miles de seguidores.

Pero todavía no nos dábamos cuenta del peligro. Los pocos escritores que se habían tomado de veras la molestia de leer el libro de Hitler, en vez de analizar el programa que contenía se burlaban de la ampulosidad de su prosa pedestre y aburrida. Los grandes periódicos democráticos en vez de prevenir a sus lectores, los tranquilizaban todos los días diciéndoles que aquel movimiento que, en efecto, a duras penas financiaba su gigantesca actividad agitadora con el dinero de la industria pesada y un endeudamiento temerario, se derrumbaría irremisiblemente al día siguiente o al otro. Pero quizás en el extranjero no se entendió el verdadero motivo por el cual Alemania había menospreciado y banalizado la persona y el poder creciente de Hitler: Alemania no sólo ha sido siempre un Estado de clases, sino que, además, dentro de ese ideal social ha tenido que soportar una veneración exagerada e idólatra hacia la «formación académica», una veneración que no ha cambiado con los siglos. Dejando de lado a algunos generales, los altos cargos del Estado estaban reservados exclusivamente a las llamadas «clases cultas académicas». Mientras que en Inglaterra un Lloyd George, en Italia un Garibaldi

o un Mussolini y en Francia un Briand procedían realmente del pueblo y de él habían accedido a los cargos más altos del Estado, para los alemanes era impensable que un hombre que ni siquiera había acabado los estudios primarios, por no hablar de una carrera universitaria, alguien que dormía en asilos y durante años había llevado una vida oscura y precaria de un modo todavía hoy no esclarecido, pudiese aspirar siquiera a una posición que habían ocupado un barón von Stein, un Bismarck o un príncipe von Billow. Este orgullo basado en la formación académica indujo a los intelectuales alemanes, más que cualquier otra cosa, a seguir viendo en Hitler al agitador de las cervecerías que nunca podría llegar a constituir un peligro serio, cuando ya desde hacía tiempo, gracias a sus instigadores invisibles, se había granjeado el favor de poderosos colaboradores en distintos ámbitos. E incluso aquel mismo día de enero de 1933 en que se convirtió en canciller, la gran masa y los mismos que lo habían empujado al cargo lo consideraban un simple depositario provisional del puesto y veían el gobierno del nacionalsocialismo como un mero episodio.

Entonces se manifestó por primera vez y a gran escala la técnica cínicamente genial de Hitler. Durante años había hecho promesas a diestro y siniestro y se había ganado importantes prosélitos en todos los partidos, cada uno de los cuales creía poder aprovechar para sus propios fines las fuerzas místicas de aquel «soldado desconocido». Pero la misma técnica que Hitler empleó más adelante en política internacional, la de concertar alianzas-basadas en juramentos y en la sinceridad alemana-con aquellos a los que quería aniquilar y exterminar, le valió ya su primer triunfo. Sabía engañar tan bien a fuerza de hacer promesas a todo el mundo, que el día en que llegó al poder la alegría se apoderó de los bandos más dispares. Los monárquicos de Doorn creían que sería el pionero más leal del emperador, e igual de exultantes estaban los monárquicos bávaros y de Wittelsbach en Munich; también ellos lo consideraban «su» hombre. Los del partido nacional-alemán confiaban en que él cortaría la leña que calentaría sus fogones; su líder, Hugenberg, se había asegurado con un pacto el puesto más importante en el gabinete de Hitler y creía que de este modo ya tenía un pie en el estribo (naturalmente, a pesar del acuerdo hecho bajo juramento, tuvo que salir por piernas después de las primeras semanas). Gracias a Hitler, la industria pesada se sentía libre de la pesadilla bolchevique; por fin veía en el poder al hombre a quien durante años había financiado a hurtadillas y, a su vez, la pequeña burguesía depauperada, a la que Hitler había prometido en centenares de reuniones que «pondría fin a la esclavitud de los intereses», respiraba tranquila y entusiasmada. Los pequeños comerciantes recordaban su promesa de cerrar los grandes almacenes, sus competidores más peligrosos (una promesa que nunca se cumplió), y sobre todo el ejército celebró el advenimiento de un hombre que denostaba el pacifismo y cuya mentalidad era militar. Incluso los socialdemócratas no vieron su llegada al poder con tan malos ojos como habría sido de esperar, porque confiaban en que eliminaría a sus enemigos mortales, los comunistas, que tan enojosamente les pisaban los talones. Los partidos más diversos y opuestos entre sí consideraban a ese «soldado desconocido»-que lo había prometido y jurado todo a todos los estamentos, a todos los partidos y a todos los sectores- como a un amigo... Ni siquiera los judíos alemanes se mostraron demasiado preocupados. Se engañaban con la ilusión de que un ministre jacobin ya no era un jacobino, de que un canciller del Reich depondría, por supuesto, la vulgar actitud de un agitador antisemita. Y, por último, ¿podía imponer nada por la fuerza a un Estado en que el derecho estaba firmemente arraigado, en que tenía en contra a la mayoría del Parlamento y en que todos los ciudadanos creían tener aseguradas la libertad y la igualdad de derechos, de acuerdo con la Constitución solemnemente jurada?

Luego se produjo el incendio del Reichstag, el Parlamento desapareció y Goring soltó a sus hordas: de un solo golpe se aplastaron todos los derechos en Alemania. Horrorizada, la gente

tuvo noticia de que existían campos de concentración en tiempos de paz y de que en los cuarteles se construían cámaras secretas donde se mataba a personas inocentes sin juicio ni formalidades. Aquello sólo podía ser el estallido de una primera furia insensata, se decía la gente. Algo así no podía durar en pleno siglo XX. Pero sólo era el comienzo. El mundo aguzó los oídos y se negó al principio a creerse lo increíble. Pero ya en aquellos días vi a los primeros fugitivos. De noche habían atravesado las montañas de Salzburgo o el río fronterizo a nado. Nos miraban hambrientos, andrajosos, azorados; con ellos había empezado la huida provocada por el pánico ante la inhumanidad que después se extendería por el mundo entero. Pero viendo a aquellos expulsados, todavía no me imaginaba que sus rostros macilentos anunciaban ya mi propio destino y que todos seríamos víctimas del poder de aquel solo hombre.

Resulta difícil desprenderse en pocas semanas de treinta o cuarenta años de fe profunda en el mundo. Anclados en nuestras ideas del derecho, creíamos en la existencia de una conciencia alemana, europea, mundial, y estábamos convencidos de que la inhumanidad tenía una medida que acabaría de una vez para siempre ante la presencia de la humanidad. Puesto que intento ser tan sincero como puedo, tengo que confesar que en 1933 y todavía en 1934 nadie creía que fuera posible una centésima, ni una milésima parte de lo que sobrevendría al cabo de pocas semanas. De todos modos, teníamos claro de antemano que los escritores libres e independientes íbamos a contar con ciertas dificultades, contrariedades y hostilidades. Justo después del incendio del Reichstag dije a mi editor que pronto se acabarían mis libros en Alemania. No olvidaré su estupefacción.

-Quién habría de prohibir sus libros?-dijo entonces, en 1933, todavía muy asombrado-. Usted no ha escrito ni una sola palabra contra Alemania ni se ha metido en política.

Ya lo ven: todas las barbaridades, como la quema de libros y las fiestas alrededor de la picota, que pocos meses más tarde ya eran hechos reales, un mes después de la toma del poder por Hitler todavía eran algo inconcebible incluso para las personas más perspicaces. Porque el nacionalsocialismo, con su técnica del engaño sin escrúpulos, se guardaba muy mucho de mostrar el radicalismo total de sus objetivos antes de haber curtido al mundo. De modo que utilizaban sus métodos con precaución; cada vez igual: una dosis y, luego, una pequeña pausa. Una píldora y, luego, un momento de espera para comprobar si no había sido demasiado fuerte o si la conciencia mundial soportaba la dosis. Y puesto que la conciencia europea-para vergüenza e ignominia de nuestra civilización-insistía con ahínco en su desinterés, ya que aquellos actos de violencia se producían «al otro lado de las fronteras», las dosis fueron haciéndose cada vez más fuertes, hasta tal punto que al final toda Europa cayó víctima de tales actos. Lo más genial de Hitler fue esa táctica suya de tantear el terreno poco a poco e ir aumentando cada vez más su presión sobre una Europa que, moral y militarmente, se debilitaba por momentos. Decidida desde hacía tiempo, también la acción contra la libre expresión y cualquier libro independiente en Alemania se llevó a cabo con el mismo método de tanteo previo. No se promulgó una ley que prohibiera lisa y llanamente nuestros libros: eso llegaría dos años más tarde; en lugar de ello, por lo pronto se organizó un pequeño ensayo para saber hasta dónde se podía llegar y se endosaron los primeros ataques contra nuestros libros a un grupo sin responsabilidad oficial: los estudiantes nacionalsocialistas. Siguiendo el mismo sistema con que se escenificaba la «ira popular» para imponer el boicot a los judíos-decidió desde mucho antes-, se dio una consigna secreta a los estudiantes para que manifestaran públicamente su «indignación» contra nuestros escritos. Y los estudiantes alemanes, contentos de cualquier oportunidad para exteriorizar su mentalidad reaccionaria, se amotinaban obedientemente en todas las universidades, sacaban ejemplares de nuestros libros de las librerías y, con tal botín y ondeando banderas, desfilaban hasta una plaza pública. Una vez allí,

y siguiendo la vieja costumbre alemana (la Edad Media volvió a ponerse de moda rápidamente), los clavaban en la picota, los exponían a la vergüenza pública (yo mismo tuve unos de esos ejemplares atravesado por un clavo, que un estudiante amigo mío había salvado después de la ejecución y me había regalado) o, como por desdicha no estaba permitido quemar personas, los reducían a cenizas en grandes hogueras mientras recitaban lemas patrióticos. Es verdad que, después de muchas dudas, Goebbels, ministro de Propaganda, se decidió en el último momento a dar su bendición a la quema de libros, pero ésta siempre constó como una medida semioficial, y nada demuestra tan claramente la poca identificación que tenía entonces Alemania con estas acciones como el hecho de que el común de las gentes no sacó ni la más mínima consecuencia de las quemaduras y proscripciones llevadas a cabo por los estudiantes. A pesar de la advertencia a los libreros de que no expusieran ninguno de nuestros libros y a pesar de que los periódicos ya no los mencionaban, el auténtico público no se dejó influir en absoluto. Mientras no se castigó su lectura con la cárcel o el campo de concentración, mis libros seguían leyéndose todavía en el año 1933; y durante 1934, a pesar de todas las trabas y dificultades, se vendió casi el mismo número de ejemplares que antes. Primero fue necesario que aquel fantástico decreto «para la protección del pueblo alemán» se convirtiera en ley, ley que declarase crimen de Estado la impresión, venta y difusión de nuestros libros, para que nos dejaran de leer los miles y millones de alemanes que todavía hoy preferirían leernos y acompañarnos fielmente en nuestro ejercicio que leer a «los poetas de la sangre y la tierra».

Para mí fue más un honor que una ignominia el poder compartir el destino de la aniquilación total de la vida literaria en Alemania con contemporáneos tan eminentes como Thomas Mann, Heinrich Mann, Werfel, Freud, Einstein y muchos otros cuya obra considero incomparablemente más importante que la mía, y cualquier gesto de mártir me repugna hasta el punto de que sólo a disgusto menciono la circunstancia de haberme visto incluido en el destino general. Y por extraño que parezca, me correspondió precisamente a mí el poner en una situación especialmente penosa al nacionalsocialismo e incluso a Adolf Hitler en persona. De entre todos los proscritos, no fue sino mi figura literaria la que se convirtió en objeto, y repetidas veces, de la irritación más furibunda y de unos debates interminables en las más altas esferas de la villa de Berchtesgaden, de modo que puedo añadir a las cosas agradables de mi vida la modesta satisfacción de haber disgustado al hombre-de momento-más poderoso de la época moderna, Adolf Hitler.

c) MILUCHA:

- *La nacionalidad y la raza:*

Hay verdades que están tan a la vista de todos que, precisamente por eso, el vulgo no las ve o por lo menos no las reconoce. Así peregrinan los hombres en el jardín de la Naturaleza y se imaginan saberlo y conocerlo todo pasando, con muy pocas excepciones, como ciegos junto a uno de los más salientes principios de la vida; el aislamiento de las especies entre sí.

Basta la observación más superficial para demostrar cómo las innumerables formas de la voluntad creadora de la Naturaleza están sometidas a la ley fundamental inmutable de la reproducción y multiplicación de cada especie restringida a sí misma. Todo animal se apareja con un congénere de su misma especie. Sólo circunstancias extraordinarias pueden alterar esa ley. Todo cruzamiento de dos seres cualitativamente desiguales da un producto de término medio entre el valor cualitativo de los padres; es decir que la cría estará en nivel superior con respecto a aquel elemento de los padres que racialmente es inferior, pero no será de igual valor cualitativo que el elemento racialmente superior de ellos.

También la historia humana ofrece innumerables ejemplos en este orden; ya que demuestra con asombrosa claridad que toda mezcla de sangre aria con la de pueblos inferiores tuvo por resultado la ruina de la raza de cultura superior. La América del Norte, cuya población se compone en su mayor parte de elementos germanos, que se mezclaron sólo en mínima escala con los pueblos de color, racialmente inferiores, representa un mundo étnico y una civilización diferentes de lo que son los pueblos de la América Central y la del Sur, países en los cuales los emigrantes, principalmente de origen latino, se mezclaron en gran escala con los elementos aborígenes. Este solo ejemplo permite claramente darse cuenta del efecto producido por la mezcla de razas. El elemento germano de la América del Norte, que racialmente conservó su pureza, se ha convertido en el señor del Continente americano y mantendrá esa posición mientras no caiga en la ignominia de mezclar su sangre.

Todo cuanto hoy admiramos –ciencia y arte, técnica e inventos- no es otra cosa que el producto de la actividad creadora de un número reducido de pueblos y quizá, en sus orígenes, de un solo pueblo. Todas las grandes culturas del pasado cayeron en la decadencia debido sencillamente a que la raza de la cual habían surgido envenenó su sangre.

Si se dividiese la Humanidad en tres categorías de hombres: creadores, conservadores y destructores de cultura, tendríamos seguramente como representante del primer grupo sólo al elemento ario. El estableció los fundamentos y las columnas de todas las creaciones humanas; únicamente la forma exterior y el colorido dependen del carácter peculiar de cada pueblo.

Casi siempre el proceso de su desarrollo dio el siguiente cuadro:

Grupos arios, por lo general en proporción numérica verdaderamente pequeña, dominan pueblos extranjeros y desarrollan, gracias a las especiales condiciones de vida del nuevo ambiente geográfico (fertilidad, clima, etc.) así como también favorecidos por el gran número de elementos auxiliares de raza inferior disponibles para el trabajo, la capacidad intelectual y organizadora latente en ellos. En pocos milenios y hasta en siglos logran crear civilizaciones que llevan primordialmente el sello característico de sus inspiradores y que están adaptadas a las ya mencionadas condiciones del suelo y de la vida de los autóctonos sometidos. A la postre empero, los conquistadores pecan contra el principio de la conservación de la pureza de la sangre que habían respetado en un comienzo. Empiezan a mezclarse con los autóctonos y cierran con ello el capítulo de su propia existencia.

Una de las condiciones más esenciales para la formación de culturas elevadas fue siempre la existencia de elementos raciales inferiores, porque únicamente ellos podían compensar la falta de medios técnicos, sin los cuales ningún desarrollo superior sería concebible. Seguramente la primera etapa de la cultura humana se basó menos en el empleo del animal doméstico que en los servicios prestados por hombres de raza inferior.

Fue después de la esclavización de pueblos vencidos cuando comenzó a afectar también a los animales el mismo destino y no viceversa, como muchos suponen; pues, primero fue el vencido quién debió tirar del arado y sólo después de él vino el caballo. Únicamente los locos pacifistas pueden ser capaces de considerar esto como un signo de iniquidad humana, sin darse cuenta de que ese proceso evolutivo debió realizarse para llegar al final a aquel punto desde el cual los apóstoles pacifistas propagan hoy sus disparatadas concepciones.

El progreso de la Humanidad semeja el ascenso por una escalera sin fin, donde no se puede subir sin haberse servido antes de los primeros peldaños. El ario debió seguir el camino que la realidad le señalaba y no aquel otro que cabe en la fantasía de un moderno pacifista.

Se hallaba precisado con claridad el camino que el ario tenía que seguir. Como conquistador sometió a los hombres de raza inferior y reguló la ocupación práctica de estos bajo sus órdenes conforme a su voluntad y de acuerdo con sus fines. Mientras el ario mantuvo sin contemplaciones su posición señorial fue, no sólo realmente el soberano, sino también el conservador y propagador de la cultura.

La mezcla de sangre y, por consiguiente, la decadencia racial son las únicas causas de la desaparición de viejas culturas; pues, los pueblos no mueren por consecuencia de guerras perdidas sino debido a la anulación de aquella fuerza de resistencia que sólo es propia de la sangre incontaminada.

Si se inquieren las causas profundas de la importancia predominante del arrianismo, se puede responder que esa importancia no radica precisamente en un vigoroso instinto de conservación, pero sí en la forma peculiar de manifestación de ese instinto. Subjetivamente considerada, el ansia de vivir se revela con igual intensidad en todos los seres humanos y difiere sólo en la forma de su efecto real. El instinto de conservación en los animales más primitivos se limita a la lucha por la propia existencia. Ya en el hecho de la convivencia entre el macho y la hembra, por sobre el marco del simple ayuntamiento, supone una amplificación del instinto de conservación natural. Casi siempre el uno ayuda al otro a defenderse, de modo que aquí aparecen, aunque infinitamente primitivas, las primeras formas de espíritu de sacrificio. Desde el marco estrecho de la familia, nace la condición inherente a la formación de asociaciones más o menos vastas y por último la conformación de los mismos Estados.

Sólo en muy mínima escala existe esta facultad entre los seres humanos primitivos, hasta tal punto, que estos no pasan de la etapa de la formación de la familia. Cuanto mayor sea la disposición para supeditar los intereses de índole puramente personal, tanto mayor será también la capacidad que tenga el hombre para establecer vastas comunidades.

Este espíritu de sacrificio, dispuesto a arriesgar el trabajo personal y si es necesario la propia vida en servicio de los demás, está indudablemente más desarrollado en el elemento de la raza aria que en el de cualquier otra. No sólo sus cualidades enaltecen la personalidad del ario, sino también la medida en la cual está dispuesto a poner toda su capacidad al servicio de la comunidad. El instinto de conservación ha alcanzado en él su forma más noble al subordinar su propio yo a la comunidad y llegar al sacrificio de la vida misma en la hora de la prueba. El criterio fundamental del cual emana este modo de obrar lo denominan –por oposición al egoísmo- idealismo. Bajo este concepto entendemos únicamente el espíritu de sacrificio del individuo a favor de la colectividad, a favor de sus semejantes.

Justamente en épocas en las cuales el sentimiento idealista amenaza desaparecer, nos es posible constatar de una manera inmediata una disminución de aquella fuerza que forma la comunidad y proporciona así las condiciones inherentes a la cultura. Tan pronto como el egoísmo impera en un pueblo, se deshacen los vínculos del orden y los hombres imbuidos por la ambición del bienestar personal se precipitan del cielo al infierno.

La posteridad olvida a los hombres que laboraron únicamente en provecho propio y glorifica a los héroes que renunciaron a la felicidad personal.

El antípoda del ario es el judío.

Sus cualidades intelectuales han sido ejercitadas en el curso de los milenios. El nivel cultural corriente le proporciona al individuo –sin que muchas veces él mismo se dé cuenta de ello- un cúmulo tal de conocimientos preliminares que con este bagaje queda habilitado para poder encaminarse por sí solo. Como el judío jamás poseyó una cultura propia, los fundamentos de

su obra intelectual siempre fueron tomados de fuentes ajenas a su raza, de modo que el desarrollo de su intelecto, tuvo lugar en todos los tiempos dentro del ambiente cultural que le rodeaba.

Nunca se produjo el fenómeno inverso.

Porque si bien el instinto de conservación del pueblo judío no es menor, sino más bien mayor que el de otros pueblos, y aunque también sus aptitudes intelectuales despiertan la impresión de ser iguales a las de las demás razas, en cambio le falta en absoluto la condición esencial inherente al pueblo culto; el sentimiento idealista.

El espíritu de sacrificio del pueblo judío no va más allá del simple instinto de conservación del individuo. Su aparente gran sentido de solidaridad no tienen otra base que la de un instinto gregario muy primitivo, tal como puede observarse en muchos otros seres de la naturaleza. Notable en este aspecto es el hecho de que ese instinto gregario conduce al apoyo mutuo únicamente mientras un peligro común lo aconseje conveniente o indispensable. Es, pues, un error fundamental deducir que por la sola circunstancia de asociarse para la lucha o mejor dicho para la explotación de los demás, tengan los judíos un cierto espíritu idealista de sacrificio. Tampoco en esto impulsa al judío otro sentimiento que el del puro egoísmo individual.

Por eso también el Estado judío –debiendo ser el organismo viviente, destinado a la conservación y multiplicación de una raza- constituye, desde el punto de vista territorial, un Estado sin límite alguno. Porque la circunscripción territorial determinada de un Estado supone en todo caso una concepción idealista de la raza que lo constituye y ante todo supone tener una noción cabal del concepto trabajo. En la misma medida que se carece de este criterio, falla también toda tentativa de formar y hasta de conservar un Estado territorialmente limitado. En consecuencia, le falta a ese Estado la base primordial sobre la cual puede erigirse una cultura, porque la aparente cultura que posee el judío no es más que el acervo cultural de otros pueblos, ya corrompido en gran parte en manos judías.

Al juzgar el judaísmo desde el punto de vista de su relación con el problema de la cultura humana, no se debe olvidar, como una característica esencial, que jamás existió ni hoy, consiguientemente puede existir, un arte judío. Como el pueblo judío nunca poseyó un Estado con una circunscripción territorial determinada y tampoco, en consecuencia, tuvo una cultura propia, surgió la creencia de que se trataba de un pueblo que cabía clasificarlo entre los nómadas. Este es un error tan profundo como peligrosos. El nómada vive indudablemente en una circunscripción territorial definida, sólo que no cultiva el suelo como campesino arraigado, sino que vive del producto de su ganado, peregrinando como pastor en sus territorios. La razón determinante de este modo de vivir hay que buscarla en la escasa fertilidad del suelo que no le permite radicarse en un lugar fijo.

No, el judío no es un nómada; pues, hasta el nómada tuvo ya una noción definida del concepto “trabajo”, que habría podido servirle de base para una evolución ulterior siempre que hubiesen concurrido en él las condiciones intelectuales necesarias. El judío fue siempre un parásito en el organismo nacional de otros pueblos, y si alguna vez abandonó su campo de actividad no fue por voluntad propia, sino como un resultado de la expulsión que de tiempo en tiempo sufriera de aquellos pueblos de cuya hospitalidad había abusado. “Propagarse” es una característica típica de todos los parásitos, y es así como el judío busca siempre un nuevo campo de nutrición. En la vida parasitaria que lleva el judío, incrustada en el cuerpo de naciones y Estados, está la razón de eso que un día indujera a Schopenhauer a exclamar que el judío es el “gran maestro de la mentira”. Su vida en medio de otros pueblos puede, a la larga, subsistir,

solamente si logra despertar en ellos la creencia de que, en su caso, no se trata de un pueblo, sino de una “comunidad religiosa”, aunque muy singular.

Esta es por cierto su primera gran mentira.

Para poder vivir como parásito de pueblos, tiene que recurrir el judío a la mixtificación de su verdadero carácter. Ese juego resultará tanto más cabal cuanto más inteligente sea el judío que lo ponga en práctica; y hasta es posible que una gran parte del pueblo que le concede hospitalidad llegue a creer seriamente que el judío es en verdad un francés, un inglés, un alemán o un italiano con la sola diferencia de su religión.

Los primeros judíos llegaron a las tierras de Germania durante la invasión de los romanos, y como siempre en calidad de mercaderes. En el vaivén de las invasiones de los bárbaros, desaparecieron aparentemente, de suerte que se puede considerar la época de la organización de los primeros estados germánicos como el comienzo de una nueva y definitiva judaización del centro y del norte de Europa. El proceso del desarrollo que se inicia siempre que elementos judíos se ven frente a pueblos arios, donde quiera que sea, tiene en todos los casos las mismas o muy parecidas características.

Con el establecimiento de las primeras colonizaciones hace el judío súbitamente su aparición. Paulatinamente se introduce en la vida económica, no como productor, sino exclusivamente como intermediario. Su habilidad mercantil de experiencia milenaria, lo coloca en un plano de gran ventaja con relación al ario, todavía ingenuo e ilimitadamente franco. Comienza por prestar dinero. Los negocios bancarios y del comercio acaban por ser de monopolio exclusivo.

El tipo del interés usurario que cobra provoca al fin resistencias, excita indignación su creciente descaro y su riqueza mueve a envidia. Su tiranía expoliadora llega a tal punto, que se producen reacciones violentas contra él; pero ninguna persecución es capaz de apartarlo de sus métodos de explotación humana, ni se puede lograr expulsarlo, porque pronto vuelve a aparecer y es el mismo de antes. Para evitar por lo menos lo peor, se comienza a proteger el suelo contra la mano avarienta del judío, dificultándosele la adquisición de terrenos.

Cuanto más aumenta el poder de las dinastías, mayor es su empeño de acercarse a ellas. Por último, no necesita más que dejarse bautizar para entrar en posesión de todas las ventajas y derechos de los hijos del país. El judío hace este negocio con bastante frecuencia para beneplácito, por una parte, de la Iglesia que celebra la ganancia de un nuevo feligrés y, por otra de Israel que se siente satisfecho del fraude consumado. Aun en tiempos de Federico el Grande a nadie se le habría ocurrido ver en los judíos otra cosa que un pueblo “extraño” y el mismo Goethe se horrorizaba ante la idea de que en el futuro la ley no prohibiese el matrimonio entre cristianos y judíos. ¡Por Dios! que Goethe no ha sido ni un reaccionario ni un ilota. Lo que expresó no fue más que la voz de la sangre y de la razón. Pese a los vergonzosos manejos de las Cortes, el pueblo se percata intuitivamente de que el judío es un cuerpo extraño en el organismo nacional y lo trata como a tal.

Pero debió cambiar este estado de cosas. En el transcurso de más de un milenio ha llegado el judío a dominar en una medida tal el idioma del pueblo que le da hospitalidad, que cree poder arriesgarse a acentuar menos que antes su semitismo y en cambio decantar más su “germanismo”.

Con esto se produce el caso de una de las mixtificaciones más infames que se puede imaginar. La raza no radica en el idioma, sino exclusivamente en la sangre; una verdad que

nadie conoce mejor que el judío mismo, el cual justamente da poca importancia a la conservación de su idioma, en tanto que le es capital el mantenimiento de la pureza de su sangre.

La razón por la cual el judío se decide en convertirse de un momento a otro en un “alemán”, surge a la vista: su aspiración única tiende a la adquisición del goce pleno de los derechos del “ciudadano”.

Previamente empieza por reparar ante los ojos del pueblo el daño que hasta aquí le había inferido. Inicia su evolución como “benefactor” de la humanidad. Corto tiempo después comienza a tergiversar las cosas, presentándose como si hasta entonces hubiese sido la única víctima de las injusticias de los demás y no viceversa. Algunas gentes excesivamente tontas creen en la patraña y no pueden menos que compadecer al “pobre infeliz”.

Algo más todavía: el judío se hace también intempestivamente liberal y se muestra un entusiasta del progreso necesario a la humanidad. Poco a poco llega a hacerse de ese modo el portavoz de una nueva época.

Pero lo cierto es que él continua destruyendo radicalmente los fundamentos de una economía realmente útil al pueblo. Indirectamente, adquiriendo acciones industriales, se introduce en el círculo de la producción nacional; convierte esta en un objeto de fácil especulación mercantilista, despojando a las industrias y fábricas de su base de propiedad personal. De aquí nace aquel alejamiento subjetivo entre el patrón y el trabajador que conduce más tarde a la división política de las clases sociales.

A fin de cuentas, gracias a la Bolsa, crece con extraordinaria rapidez la influencia del judío en el terreno económico. Asume el carácter de propietario por lo menos el de controlador de las fuentes nacionales de producción.

Para reforzar su posición política, el judío trata de eliminar las barreras establecidas en el orden racial y civil que todavía le molestan a cada paso. Se empeña, con la tenacidad que el es peculiar, a favor de la tolerancia religiosa y tiene en la francmasonería, que cayó completamente en sus manos, un magnífico instrumento para cohonestar y lograr la realización de sus fines. Los círculos oficiales, del mismo modo que las esferas superiores de la burguesía política y económica, se dejan coger insensiblemente en el garlito judío por medio de lazos masónicos. Pero el pueblo mismo no cae en la fina red de la francmasonería; para reducirlo sería menester valerse de recursos más torpes, pero no por eso menos eficaces.

Junto a la francmasonería está la prensa como una segunda arma al servicio del judaísmo.

Con rara perseverancia y suma habilidad sabe el judío apoderarse de la prensa, mediante cuya ayuda comienza paulatinamente a cercar y a sofisticar, a manejar y a mover el conjunto de la vida pública, porque él está en condiciones de crear y de dirigir aquel poder que bajo la denominación de “opinión pública” se conoce hoy mejor que hace algunos decenios.

Mientras el judío parece desbordarse en el ansia de “luces”, de “progresos”, de “libertades”, de “humanidad”, etc., práctica íntimamente un estricto exclusivismo de su raza. Si bien es cierto que a menudo fomenta el matrimonio de judías con cristianos influyentes, sabe en cambio mantener pura su descendencia masculina. Envenena la sangre de otros, en tanto que conserva incontaminada la suya propia. Rara vez el judío se casa con una cristiana, pero sí el cristiano con una judía. Los bastardos de tales uniones tienen siempre del lado judío. Esta es la razón por la cual, ante todo una parte de la alta nobleza, está degenerando completamente. Esto lo sabe el judío muy bien y practica por eso sistemáticamente este modo de “desarmar” a la clase dirigente de sus adversarios de raza.

Para disimular sus manejos y adormecer a sus víctimas no cesa de hablar de la igualdad de todos los hombres, sin diferencia de raza ni color. Los imbéciles se dejan persuadir.

La etapa final de este desarrollo significa la victoria de la democracia o como el judío lo interpreta: la hegemonía del parlamentarismo

El enorme desarrollo económico conduce a una modificación de las clases sociales. Es manifiesta la proletarización del artesano, porque debido a que las pequeñas industrias manuales van desapareciendo paulatinamente se le hace cada vez más difícil la posibilidad de asegurarse un medio de vida independiente. Surge el tipo del “obrero de fábrica”, cuya característica esencial es la de que prácticamente no es capaz de llegar en el ocaso de su vida a contar con una existencia propia; es un desheredado en el sentido más lato de la palabra y sus últimos días son un tormento.

Ya se presentó en otra época una situación parecida que exigía imperiosamente solución, y ésta fue encontrada. A la clase de los campesinos y artesanos había venido a sumarse la de los empleados, particularmente los del Estado. También estos eran unos desheredados en el verdadero sentido de la palabra. El Estado encontró, a la postre, un remedio contra tan insana situación instituyendo el sistema de las pensiones o sea el pago de sueldos en el retiro. Poco a poco siguieron el ejemplo del Estado las empresas particulares, de tal modo que hoy casi todos los empleados regulares de ocupación no manual, cuentan con una pensión, naturalmente, siempre que la empresa respectiva hubiese adquirido o sobrepasado un cierto grado de desarrollo. Y fue precisamente la garantía para la vejez que ofrecía el Estado a sus servidores, la que pudo fomentar en el funcionario alemán aquella desinteresada lealtad profesional que, antes de la guerra, constituyera una de las mejores cualidades de la organización administrativa en Alemania.

Obrando inteligentemente, fue posible arrancar de la miseria social a toda una clase desposeída de fortuna, para después engranarla, en el conjunto de la vida nacional.

El mismo problema, pero esta vez en proporciones mucho mayores, se le había vuelto a presentar al Estado y a la nación. Millones de gentes emigraban del campo a las grandes ciudades para ganarse el sustento diario como obreros de fábrica en las industrias de reciente creación.

Mientras la burguesía no se preocupa de problema tan trascendental y ve con indiferencia el curso de las cosas, el judío se percata de las ilimitadas perspectivas que allí se le brindan para el futuro y, organizando por un lado, con absoluta consecuencia, los métodos capitalistas de la explotación humana, se aproxima, por el otro, a las víctimas de sus manejos para luego convertirse en el líder de la “lucha contra sí mismo”; es decir, “contra sí mismo” sólo en un sentido figurado, porque el “gran maestro de la mentira”, sabe presentarse siempre como un inocente atribuyendo la culpa a otros. Y como por último tienen el descaro de guiar él mismo a las masas, éstas no se dan cuenta de que podría tratarse del más infame de los fraudes de todos los tiempos.

Veamos cómo procede el judío en este caso: Se acerca al obrero y para granjearse la confianza de éste, finge conmiseración hacia él y hasta parece indignarse por su suerte de miseria y pobreza. Luego se esfuerza por estudiar todas las penurias reales o imaginarias de la vida del obrero y tiende a despertar en él el ansia hacia el mejoramiento de sus condiciones. El sentimiento de justicia social que en alguna forma existe latente en todo ario, sabe el judío aleccionarlo, de modo infinitamente hábil, hacia el odio contra los mejor situados, dándole así un sello ideológico absolutamente definido hacia la lucha contra los males sociales. Así funda

el judío la doctrina marxista. Presentando esta doctrina como íntimamente ligada a una serie de justas exigencias sociales, favorece la propagación de éstas y provoca, por el contrario, la resistencia de los bien intencionados contra la realización de exigencias proclamadas en una forma y con características tales, que ya desde un principio aparecen injustas y hasta imposibles de ser cumplidas.

De acuerdo con los fines que persigue la lucha judía y que no se concretan solamente a la conquista económica del mundo, sino que buscan también la supeditación política de éste, el judío divide la organización de doctrina marxista en dos partes, que, separadas aparentemente, son en el fondo un todo indivisible: el movimiento político y el movimiento sindicalista.

El movimiento sindicalista es de propaganda y ofrece ayuda y protección al obrero –y con esto la posibilidad de alcanzar condiciones mejores de vida- en la dura lucha por la existencia que tiene que sostener debido a la ambición o a la miopía de muchos patronos. Si el obrero no quiere abandonar la representación de sus derechos vitales al ciego capricho de individuos en parte irresponsables o hasta faltos de sentimiento humano, en una época en que la comunidad organizada del pueblo, es decir, el Estado, poco o nada se preocupa de su situación, no le queda otro recurso que asumir por sí mismo la defensa de sus intereses. En la misma medida en que la llamada burguesía nacional, cegada por la pasión de intereses materiales, opone los mayores obstáculos a esa lucha social –no solo embarazando, sino saboteando inclusive todo intento dirigido a disminuir la duración de la jornada de trabajo, inhumanamente larga, la protección a la mujer, la abolición del trabajo para menores, el mejoramiento de las condiciones sanitarias en los talleres y en las viviendas, el judío, más perspicaz que el burgués, aparenta preocuparse de los oprimidos. Poco a poco se convierte en el leader del movimiento sindicalista y esto con tanta más facilidad, cuanto que él no trata seriamente de la supresión de anomalías sociales, sino que se reduce a la formación de un cuerpo de incondicionales adictos, como fuerza combativa para destruir la independencia económica de la nación

En corto tiempo logra el judío desplazar de ese campo de actividad a todo competidor. La resistencia y la penetración de los que tienen el buen sentido de hacer frente a la seductora actitud judía, resultan a la larga rotas por el terror. Enorme es el éxito de esta táctica.

El judío destruye, efectivamente los fundamentos de la economía nacional, sirviéndose de la organización sindicalista, que podría ser bienhechora para la nación.

Paralelamente avanza el desarrollo de la organización política. Opera en común con el movimiento sindicalista al hacer que éste se encargue de preparar a las masas y de inducir las, por la fuerza, a ingresar en la actividad política, cuyo enorme aparato de organización es fomentado por la inagotable fuente financiera de la organización sindicalista que es el órgano de control de la actuación política del individuo y juega el papel de azuzador en los grandes mítines y manifestaciones. Finalmente la organización sindicalista deja de lado la cuestión económica y pone al servicio de la idea política su principal arma de lucha, que es el paro en la forma de huelga general.

Mediante la organización de una prensa, cuyo contenido está adaptado al nivel espiritual de los menos instruidos, el movimiento político sindicalista tiene finalmente en su mano una institución inductora que predispone a las esferas sociales más bajas de la nación a cometer las más temerarias acciones. Esta prensa no tiene por misión el propósito de sacar a los hombres del fango de una baja pasión para situarlos en un plano superior, sino que por el contrario, procura fomentar los más viles instintos de la masa.

Sobre todo esta prensa es la que, mediante una campaña de difamación rayana en el fanatismo, denigra todo aquello que puede considerarse como el sostén de la autonomía nacional, del nivel cultural y de la independencia económica de la nación. Fustiga con particular saña a todos los espíritus fuertes que no quieren someterse a la arrogante hegemonía del judaísmo o a aquellos que, por sus cualidades geniales, creen los judíos ver en ellos un peligro.

El desconocimiento que reina en el seno de las masas acerca de la verdadera índole del judío y la falta de penetración instintiva de nuestras clases superiores, permiten que el pueblo sea presa fácil de esa campaña de difamación judía.

Mientras las clases superiores, por cobardía innata, se apartan del hombre que resulta víctima de las calumnias y difamaciones del judío, suele la gran masa del pueblo, por estulticia o simplicidad mental, creer en estas calumnias.

Políticamente el judío acaba por sustituir la idea de la democracia por la de la dictadura del proletariado. El ejemplo más terrible en ese orden, lo ofrece Rusia, donde el judío, con un salvajismo realmente fanático, hizo perecer de hambre o bajo torturas feroces a treinta millones de personas, con el solo fin de asegurar de este modo a una caterva de judíos, literatos y bandidos de bolsa, la hegemonía sobre todo un pueblo.

Analizando los orígenes del desastre alemán, resalta como causa principal y definitiva el desconocimiento que se tuvo del problema racial y ante todo del problema judío.

Las derrotas sufridas en el campo de batalla en agosto de 1918 habrían sido muy fáciles de sobrellevar, pues no estaban en relación con la magnitud de las victorias que nuestro pueblo había alcanzado.

Toda derrota puede ser la madre de una futura victoria. Toda guerra perdida puede convertirse en la causa de un resurgimiento ulterior; toda miseria puede ser el semillero de nuevas energías humanas y toda opresión puede engendrar también las fuerzas impulsoras de un renacimiento moral, más esto, sólo mientras la sangre se mantenga pura.

La pérdida de la pureza de la sangre destruye para siempre la felicidad interior; degrada al hombre definitivamente y son fatales sus consecuencias físicas y morales.

Todo el aparente florecimiento del antiguo Imperio no podía disimular la decadencia moral de éste y todo empeño aplicado a buscar un afianzamiento efectivo del Reich, debió fracasar ante el caso omiso que se hacía del problema más importante. Por eso en agosto de 1914 no se lanzó a la guerra un pueblo preparado para la lucha; la exaltación que se produjo fue solamente el último destello del instinto de conservación nacional frente a la creciente atonía popular bajo la influencia pacifista-marxista. Como tampoco en aquellos días trascendentales se supo definir al enemigo interior, toda resistencia exterior debió resultar inútil. La providencia no premió a la espada victoriosa, sino que obró la ley de la eterna compensación.

De esta convicción surgieron para nosotros los principios básicos y la tendencia del nuevo movimiento; persuadidos como estábamos, esos fundamentos eran los únicos capaces de detener la decadencia del pueblo alemán y, a la vez, cimentar la base granítica sobre la cual podrá un día subsistir aquel Estado que represente no un mecanismo de intereses económicos extraño a nosotros, sino un organismo propio de nuestro pueblo

Un Estado germánico en la nación alemana.

- *Ideología y partido:*

Era natural que el nuevo movimiento únicamente pudiese esperar asumir la importancia necesaria y obtener la fuerza requerida para su gigantesca lucha, en el caso de que desde el primer momento lograra despertar en el alma de sus partidarios, la sagrada convicción de que dicho movimiento no significaba imponer a la vida política un nuevo lema electoral, sino hacer que una concepción ideológica nueva, de trascendencia capital, llegara a preponderar.

Se debe considerar cuán paupérrimos son los puntos de vista de los cuales emanan generalmente los llamados “programas políticos” y la forma cómo éstos son ataviados de tiempo en tiempo con ropajes nuevos. Siempre es el mismo e invariable motivo el que induce a formular nuevos programas o a modificar los existentes: la preocupación por el resultado de la próxima elección. Se reúnen comisiones que “revisan” el antiguo programa y redactan uno “nuevo”, prometiendo a cada uno lo suyo. Al campesino, se le ofrece para su agricultura; al industrial, para su manufactura; al consumidor, facilidades de compra; los maestros de escuela recibirán aumento de sueldo; los funcionarios mejoramiento de pensiones; viudas y huérfanos gozarán de la ayuda del

Estado en escala superlativa; el tráfico, será fomentado; las tarifas, experimentarán considerable reducción y hasta los impuestos quedarán poco menos que abolidos.

Apoyados en estos preparativos y puesta la confianza en Dios y en la proverbial estulticia del cuerpo electoral, inician los partidos su campaña por la llamada “renovación” del Reich.

Pasadas las elecciones, el “señor representante del pueblo”, elegido por un período de cinco años, se encamina todas las mañanas al congreso y llega, por lo menos, hasta la antesala donde encuentra la lista de asistencia. Sacrificándose por el bienestar del pueblo, inscribe allí su ilustre nombre y toma, a cambio de ello, la muy merecida dieta que le corresponde como insignificante compensación por este su continuado y agobiante trabajo.

Al finalizar el cuarto año de su mandato, o también en otras horas críticas, pero especialmente cuando se aproxima la fecha de la disolución de las cortes, invade súbitamente a los señores diputados un inusitado impulso y las orugas parlamentarias salen, cual mariposas de su crisálida, para ir volando al seno del “bien querido” pueblo. De nuevo se dirigen a sus electores, les cuentan de sus labores fatigantes y del malévolo empeñamiento de los adversarios. Dada la granítica estupidez de nuestra humanidad, el éxito no debe sorprendernos. Guiado por su prensa y alucinado por la seducción del nuevo programa, el rebaño electoral, tanto “burgués” como “proletario”, retorna al establo común para volver a elegir a sus antiguos defraudadores.

¡Nada más decepcionante que observar todo este proceso en su desnuda realidad!

La lucha política, en todos los partidos que se dicen de orientación burguesa, se reduce en verdad a la sola disputa de escaños parlamentarios, en tanto que las convicciones y los principios se echan por la borda cual sacos de lastre; los programas políticos están adaptados, por cierto, a tal estado de cosas. Esos partidos carecen de aquella atracción magnética que arrastra siempre a las masas bajo la dominante impresión de amplios puntos de vista y bajo la fuerza persuasiva de fe incondicional y de coraje fanático para luchar por ellos.

Antes de entrar a ocuparte de los problemas y objetivos del Partido Obrero Alemán

Nacionalsocialista deseo precisar el concepto “Völkish” (racista) y su relación con nuestro movimiento.

El concepto “völkish” se presenta susceptible de una elástica interpretación y es ilimitado, tal como ocurre, por ejemplo, con el término “religiös” (religioso). También el concepto “völkish” entraña en sí ciertas verdades fundamentales, las cuales, aun teniendo la trascendencia más eminente, son sin embargo tan vagas en su forma, que cobran valor superior al de una simple opinión más o menos autorizada cuando se las engasta como elementos básicos en el marco de un partido político. La realización de aspiraciones de concepción ideológica y también la de los postulados que de ellas se derivan, no son resultado ni de la pura sensibilidad ni del solo anhelo del hombre, como tampoco V. Gr. la consecución de la libertad, es el fruto del ansia general por ella.

Toda concepción ideológica, por mil veces justa y útil que fuese para la humanidad, quedará prácticamente sin valor en la vida de un pueblo, mientras sus principios no se hayan convertido en el escudo de un movimiento de acción, el cual a su vez, no pasará de ser un partido, mientras no haya coronado su obra con la victoria de sus ideas y mientras sus dogmas de partido no constituyan las leyes básicas del Estado dentro de la comunidad del pueblo.

A la representación abstracta de una idea justa en principio, que da el teorizante, debe sumarse la experiencia práctica del político. Al investigador de la verdad tiene que complementar el conocedor de la psiquis del pueblo para extraer y conformar del fondo de la verdad eterna y del ideal, lo humanamente posible para el simple mortal. Del seno de millones de hombres, donde el individuo adivina con más o menos claridad las verdades proclamadas y quizás, si hasta en parte las aprende, surgirá el hombre que con apodíctica energía forme de las vacilantes concepciones de la gran masa, principios graníticos por cuya verdad exclusiva luchará hasta que del mar ondeante de un mundo libre de ideas emerja la roca de un común sentimiento unitario de fe y voluntad.

El derecho universal de obrar así, se funda en la necesidad, en tanto que tratándose del derecho individual es el éxito el que en ese caso justifica el proceder.

La concepción política corriente en nuestros días, descansa generalmente sobre la errónea creencia de que, sin bien se le pueden atribuir al Estado energías creadoras y conformadoras de la cultura, el mismo, en cambio, nada tiene de común con premisas raciales, sino que podría ser más bien considerado como un producto de necesidades económicas o, en el mejor de los casos, el resultado natural del juego de fuerzas políticas. Este criterio, desarrollado lógicamente y consecuentemente, conduce no sólo al desconocimiento de energías primordiales de la raza, sino también a una deficiente valoración de la persona, ya que la negación de la diversidad de razas, en lo tocante a sus aptitudes generadoras de cultura, hace que ese error capital tenga necesariamente que influir también en la apreciación del individuo. Aceptar la hipótesis de la igualdad de razas, significaría proclamar la igualdad de los pueblos y consiguientemente la de los individuos.

Según eso, el marxismo internacional no es más que una noción hace tiempo existente y a la cual le dio el judío Karl Marx la forma de una definida profesión de fe política. Sin la previa existencia de ese emponzoñamiento de carácter general, jamás habría sido posible el asombroso éxito político de esa doctrina. Karl Marx fue, entre millones, realmente el único que con su visión de profeta descubriera en el fango de una humanidad paulatinamente envilecida, los elementos esenciales del veneno social, y supo reunirlos, cual un genio de la magia negra, en una solución concentrada para poder destruir así con mayor celeridad, la vida independiente de las naciones soberanas del orbe. Y todo esto, al servicio de su propia raza.

Frente a esa concepción, ve la ideología nacionalracista, el valor de la humanidad en sus elementos raciales de origen. En principio considera el Estado sólo como un medio hacia un

determinado fin y cuyo objetivo es la conservación racial del hombre. De ninguna manera, por tanto, en la igualdad de las razas, sino que por el contrario, al admitir su diversidad, reconoce también la diferencia cualitativa existente entre ellas. Esta persuasión de la verdad, le obliga a fomentar la preponderancia del más fuerte y a exigir la supeditación del inferior y del débil, de acuerdo con la voluntad inexorable que domina el universo. En el fondo, rinde así homenaje al principio aristocrático de la Naturaleza y cree en la evidencia de esa ley, hasta tratándose del último de los seres racionales. La ideología racista distingue valores, no sólo entre las razas, sino también entre los individuos. Es el mérito de la personalidad lo que para ella se destaca del conjunto de la masa obrando, por consiguiente, frente a la labor disociadora del marxismo, como fuerza organizadora. Cree en la necesidad de una idealización de la humanidad como condición previa para la existencia de ésta. Pero le niega la razón de ser a una idea ética, si es que, ella, racialmente, constituye un peligro para la vida de los pueblos de una ética superior, pues en un mundo bastardizado o amestizado, estaría predestinada a desaparecer para siempre toda noción de lo bello y digno del hombre, así como la idea de un futuro mejor para la humanidad.

La cultura humana y la civilización están inseparablemente ligadas a la idea de la existencia del hombre ario. Su desaparición o decadencia sumiría de nuevo al globo terráqueo en las tinieblas de una época de barbarie. El socavamiento de la cultura humana por medio del exterminio de sus representantes, es para la concepción de la ideología racista el crimen más execrable.

La concreción sistemática de una ideología, jamás podrá realizarse sobre otra base que no fuese una definición precisa de la misma y teniendo en cuenta que lo que para la fe religiosa representan los dogmas, son los principios políticos para un partido en formación.

Por tanto, se impone dotar a la ideología racista de un instrumento que posibilite su propagación análogamente a la forma cómo la organización del partido marxista le abre paso al internacionalismo.

Esta es la finalidad que persigue el partido obrero alemán nacionalsocialista.

Personalmente, ví mi misión en la tarea de extraer del amplio e informe conjunto de una concepción ideológica general, los elementos que son substanciales y darles formas más o menos dogmáticas, de modo que, por su clara precisión, se presten para cohesionar unitariamente a aquellos que juren la idea. En otros términos: El partido obrero alemán nacionalsocialista toma del fondo de la idea básica de una concepción racista general, los elementos esenciales para formar con ellos –sin perder de vista la realidad práctica, la época que vivimos y el material humano existente, así como las flaquezas inherentes a éste- una profesión de fe política, la cual, a su vez, pueda hacer de la cohesión de las grandes masas, rígidamente organizadas, la condición previa para la victoriosa evidenciación de la ideología racista.

- *Ideología y organización:*

El estado nacionalsocialista, cuyo cuadro he tratado de delinear a grandes rasgos, no podrá, en el fondo, considerarse como tal por el solo hecho de reconocer todo lo que es indispensable a su existencia. El saber qué apariencia ha de tener el Estado nacionalsocialista no es lo esencial; es más importante el problema de su formación. De ningún modo se puede esperar que los partidos militantes de hoy, que son en primer término los beneficiarios del Estado actual, se resuelvan por impulso propio a un cambio radical de cosas y decidan modificar

espontáneamente su criterio político. Eso aparece todavía manos factible, si se tiene en cuenta que los elementos realmente dirigentes de esos partidos son judíos y nada más que judíos.

Intentando llevar a la práctica la visión ideal de un Estado nacionalsocialista, se impone buscar, independientemente de los poderes de la vida pública actual, una fuerza nueva que quiera y que esté capacitada a afrontar la lucha, por este ideal. Y lucha es en efecto y así la consideramos aquí, pues, la primera tarea no consiste en crear una concepción nacionalsocialista del Estado, sino, ante todo, en eliminar la concepción judaica existente. En este caso, como en muchos otros de la Historia, el obstáculo capital no estriba en la conformación del nuevo estado de cosas, sino en la dificultad de abrir paso a este estado. Prejuicios e intereses creados, formando una cerrada falange, se oponen por todos los medios al triunfo de una idea que consideran incómoda o que les parece amenazante.

Por ingrata que le fuese al individuo una doctrina naciente, de grande y trascendental significación ideológica, tendrá que aplicar sin reparo la sonda de la crítica más severa, como su arma primordial de lucha.

Da una prueba de escasa penetración en el desarrollo de los procesos históricos, el manifiesto interés que tienen los pseudo-nacionalistas al afirmar que en ningún caso intentan desplegar actividad de crítica negativa, sino únicamente de trabajo constructivo. También el marxismo persiguió una finalidad y también él sabe de un trabajo constructivo (aunque en su caso se trate sólo de instituir el despotismo de la finanza judía internacional). Pero no por eso anteriormente, durante setenta años, dejó el marxismo de ejercitar su crítica demoledora y disociante, hasta que el antiguo Estado monárquico, debió derrumbarse, corroído por ese ácido que obraba sin cesar. Entonces fue cuando el marxismo comenzó su pretendida obra “constructiva”.

Una ideología que irrumpe, tiene que ser intolerante y no podrá reducirse a jugar el rol de un simple “partido junto a otros”, sino que exigirá imperiosamente que se la reconozca como exclusiva y única, aparte de la transformación total –de acuerdo con su criterio- del conjunto de la vida pública. No podrá, por tanto, admitir la coexistencia de ningún factor representativo del antiguo régimen imperante.

Esta intolerancia es también propia de las religiones. Tampoco el Cristianismo se redujo sólo a levantar su altar, sino que, obligadamente, tuvo que proceder a la destrucción de los altares paganos. Únicamente, gracias a esa fanática intolerancia, pudo surgir la fe apodíctica, cuya condición previa consiste, precisamente en la intolerancia.

Una concepción ideológica saturada de un infernal espíritu intolerante, podrá ser rota solamente por una idea que, siendo pura en principio y verídica en absoluto, esté impulsada por el mismo espíritu de intolerancia y sostenida por una voluntad no menos fuerte que la que anima a aquélla.

Los partidos políticos se prestan a compromisos; las concepciones ideológicas jamás.

Los partidos políticos cuentan con competidores; las concepciones ideológicas suponen y proclaman su infalibilidad.

Una concepción ideológica llevará sus principios al triunfo, sólo cuando en las filas de sus adeptos reúna a los elementos de más entereza y de mayor fuerza de acción de su época y de su pueblo, haciendo de ellos la falange de una organización apta para la lucha. Pero para esto es necesario que esta concepción ideológica –tomando en cuenta a estos elementos, puntualice en su mundo general de ideas, ciertos postulados que, por su precisión y presentados en una forma apropiada, puedan servir de credo a la nueva comunidad humana. Mientras que el programa de

un partido netamente político no es más que una receta para el buen resultado de las próximas elecciones, el programa de una concepción ideológica representa la fórmula de una declaración de guerra contra el orden establecido, contra el estado de cosas existente, en fin, contra el criterio dominante de la época.

No se requiere que individualmente cada uno de los que luchan por esta ideología esté al corriente y conozca exactamente el pensar íntimo y las reflexiones políticas de los dirigentes del movimiento. Así como en la práctica tendría poca eficacia un ejército donde cada soldado fuese un general, no precisamente por su rango, sino por poseer la misma instrucción y la misma penetración que el jefe, así también no triunfará un movimiento político, representante de toda una ideología, si es que no aspira a ser otra cosa que un mero receptáculo de “geniales”. No. Este movimiento necesita también indispensablemente del concurso del soldado raso, sin el cual no es posible mantener la cohesión de la disciplina interior.

Es peculiar al carácter de una organización, que ésta sólo pueda subsistir, cuando una jefatura inteligente tenga a su disposición un vasto sector de la masa, de orientación más sentimental que racional. Sería más difícil, a la larga, disciplinar una compañía de 200 hombres, todos igualmente capacitados e inteligentes, que otra que cuente con 190 elementos de mentalidad inferior a la de los 10 restantes, mejor instruidos.

La socialdemocracia supo sacar de esa conclusión un máximo provecho. También su organización abarca un ejército de oficiales y soldados. El artesano alemán, licenciado del servicio militar, pasó a ser su soldado y el intelectual judío a ser el oficial.

Eso que nuestra burguesía solía observar con asombro, es decir, el hecho de que sólo las llamadas multitudes ignoras eran partidarias del marxismo, fue en realidad la condición básica que le aseguró a éste el triunfo. En efecto, mientras los partidos burgueses con su intelectualismo estratificado, representaban un conjunto indisciplinado y nulo, el marxismo formó de su material humano poco inteligente, un ejército de soldados políticos, que seguían al dirigente judío con la misma ciega obediencia que otrora a su oficial alemán en el ejército del Reich.

Jamás se quiso comprender que la potencialidad de un partido político no reside en la inteligencia ni en la independencia espiritual de cada uno de sus miembros, sino más bien en la obediencia disciplinada con que ellos se subordinan a sus dirigentes. Lo decisivo es la capacidad personificada en la jefatura misma. Quiere esto decir, por consiguiente, que para llevar a la victoria una ideología, se impone previamente la transformación de ésta en un movimiento de lucha, cuyo programa deberá lógicamente tener muy en cuenta el material humano de que dispone.

Si la idea nacionalsocialista, saliendo de su propósito poco definido de hoy, quiere alcanzar un día un éxito brillante, tiene que remarcar determinadas tesis tomadas de su amplio conjunto ideológico. Por eso el programa de nuestro movimiento está condensado en veinticinco puntos fundamentales, que, en primer término, tienen el objeto de proporcionar al hombre del pueblo un cuadro general de las aspiraciones que encarna nuestra lucha. Esos veinticinco puntos constituyen, por decirlo así, un catecismo político que, por una parte, tiene a ganar adeptos a favor de la causa, y por la otra, se presta a reunir a éstos y cohesionarlos, identificarlos bajo la noción de un deber común.

En el caso de una teoría política que evidentemente es justa en sus líneas generales, resulta menos peligroso conservar una fórmula, aunque ya no responda enteramente a la realidad, que modificarla y dejar de este modo librado a la discusión pública y a sus temerarias consecuencias,

el dogma del movimiento, considerado hasta entonces como granítico. Esto es imposible mientras el movimiento luche para imponerse. Lo esencial no debe buscarse jamás en la fórmula exterior, sino siempre en el sentido interior, es decir, en el fondo, que es inmutable. En propio interés del movimiento no se puede sino desear que éste mantenga la energía necesaria para salvaguardar aquel sentido interior, apartando todos los factores que podrían ocasionar inseguridad en la convicción de los adeptos e incluso deserciones.

También en esto la iglesia católica debe servirnos de ejemplo, ya que a pesar de que su cuerpo doctrinal está en colisión en muchos puntos –y en parte inmotivadamente, con el estudio de las ciencias exactas y la investigación, jamás se resigna a sacrificar ni un ápice del contenido de su doctrina. Con razón supo conocer que su fuerza de resistencia no consiste en adaptarse con más o menos habilidad a los resultados siempre variables de la investigación científica en el transcurso del tiempo, sino en el hecho de un aferramiento inquebrantable a sus dogmas ya expuestos, que son los que le dan al conjunto el carácter de una fe. He ahí por qué la Iglesia católica se mantiene hoy más firme que nunca.

El Partido Obrero Alemán Nacionalsocialista recibió, con su programa de las veinticinco tesis, un fundamento que debe serle inmovible. Ni ahora ni en el futuro, no es ni será tarea de los miembros de nuestro movimiento ocuparse de criticar o de alterar los puntos de ese programa; les incumbe más bien la obligación de mantener su lealtad hacia ellos. La mayoría de nuestros correligionarios sabe que la esencia del movimiento reside menos en la letra muerta de nuestros principios, que en la interpretación, que nosotros, los nacionalsocialistas, le damos.

Nuestro movimiento debió, en sus comienzos el nombre que hoy lleva, al reconocimiento de estas verdades, también de ellas surgió más tarde el programa del partido y es además en este reconocimiento unánime, donde igualmente radica el secreto de su difusión.

Ya es una consecuencia de la acción del movimiento nacionalsocialista el hecho de que, en la actualidad, todo género de asociaciones, sociedades y simples grupos, y si se quiere hasta “grandes” partidos reclamen para sí el derecho de adjudicarse la palabra “völkisch” (racista). Sin nuestra influencia, jamás se le habría ocurrido a ninguna de tales organizaciones ni siquiera pronunciar esa palabra; probablemente no habrían tenido ni la más remota idea de su significación y en particular sus hombres dirigentes habrían carecido de toda relación con el sentido profundo que este concepto entraña. Solo gracias a la labor del Partido Obrero Alemán Nacionalsocialista se le dio una significación substancial al vocablo “völkisch”, que se difundió después en labios de gentes de toda catadura. Sobre todo nuestra brillante acción de propaganda ha demostrado la fuerza que encierra el pensamiento racista, hasta tal punto que los demás partidos, imbuidos por su ansía de ganar adeptos, afirman que también ellos persiguen fines semejantes.

No menos peligrosos son los que trafican como pseudoracistas forjando planes fantásticos y que no tienen otro fundamento que alguna monomanía. En el mejor de los casos, estas gentes no pasan de ser estériles teorizantes que, a menudo, creen poder disfrazar su vacuidad espiritual con la presencia de una lengua barba y la aparatosidad de un germanismo extravagante.

En contraste con todos estos infructuosos ensayos, vale la pena de recordar aquella época en que el joven movimiento nacionalsocialista comenzó su lucha.