

TRAS LAS HUELLAS DE SÓCRATES: REFLEXIONES SOBRE LA EJEMPLARIDAD Y LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

SARA MARTÍNEZ MARES

JUAN LUIS FUENTES

(Editores)



DYKINSON EBOOK

unir
LA UNIVERSIDAD
EN INTERNET

TRAS LAS HUELLAS DE SÓCRATES: REFLEXIONES SOBRE LA EJEMPLARIDAD Y LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

SARA MARTÍNEZ MARES
JUAN LUIS FUENTES
(Editores)

ÁNGEL ALEIXANDRE BLASCO
ANA BELÉN ÁLVAREZ HAYA
AMPARO AYGÜES CEJALVO
SARA CARBALLEDA
INMACULADA CUQUERELLA MADOZ
DANIEL DOYLE SÁNCHEZ
ALICIA ENCÍO
JUAN LUIS FUENTES
SANTIAGO ALFONSO LÓPEZ NAVIA
JESÚS IBÁÑEZ PÉREZ
ALEJANDRO LANDERO

JORGE LÓPEZ GONZÁLEZ
MIRIAM MARTÍNEZ MARES
SARA MARTÍNEZ MARES
SALVADOR ORTIZ DE MONTELLANO
JOSÉ MANUEL PAGÁN AGULLÓ
GUADALUPE PÉREZ TORREGROSA
GRACIA PRATS-AROLAS
ANA RISCO LÁZARO
MIQUEL SOLANS
MARIA SILVIA VACCAREZZA

unir
LA UNIVERSIDAD
EN INTERNET

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Los autores

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-903-4
DOI: <https://doi.org/10.14679/3735>

Maquetación:

Realizada por los autores

Agradecimientos

A las personas que han ayudado a que este proyecto se lleve adelante: María José Salar, Santi Julián, Silvia Moya y Bosco Corrales.

Al apoyo institucional de la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica de Valencia, por hacer posible la transferencia de conocimientos en esta línea de investigación.

Al Vicerrectorado de Transferencia de la Universidad Internacional de La Rioja, por su generosa financiación de este libro.

A todos los autores y autoras que han sumado sus ideas y entregado su tiempo para la escritura de los textos que hemos tenido el privilegio de reunir en este libro y ofrecer a los educadores de distintas etapas educativas.

“Y en verdad que podría tal vez decirme alguien: «¿No te avergüenzas, Sócrates, de haber observado una conducta tal, que ahora te pone en peligro de muerte?» A ese yo le replicaría con toda razón: «Estás en un error, amigo mío, si crees que un hombre que valga algo, por poco que sea, ha de pararse a considerar los riesgos de muerte, y no ha de considerar solamente, cuando obra, si lo que hace es justo o no lo es o si es propio de un hombre bueno o de un hombre malo»”.

Platón (ed. 1990). Apología, en *Obras completas*. Aguilar. 26e-28c

In memoriam

A todas aquellas personas que perdieron la vida en poblaciones valencianas en 29 de octubre de 2024. A quienes las recordarán por haber ayudado a construir sus vidas y a formar parte de su historia, aunque el dolor evoque la pregunta desgarradora de la pérdida de un amigo: «¿Adónde podía huir mi corazón que huiese de mi corazón?» (Agustín, *Confesiones*, IV, 7).

A ti, porque sí que “llegaste a tiempo” a por tu madre, puesto que has contribuido a que ella tenga un sentido y haya vivido una vida.

A todas aquellas personas que sintieron una oscuridad y soledad aterradoras el miércoles 30 de octubre de 2024 en las localidades valencianas y en otras cercanas, porque ese día no hubo ayuda, no se supo ver la magnitud de la tragedia.

A todas aquellas personas que empiezan de nuevo, porque hacen suyo lo más excelente de las capacidades humanas, “la de transmutar una tragedia personal en un triunfo” (Frankl en *El hombre doliente*); para aquellos que podrán decir “mis bienes se han hundido, pero esto no me ha hundido a mí”.

A todas aquellas personas que siguen adelante porque el amor les empuja a hacerlo, porque hacen suya la frase del *Cantar de los Cantares* “Es fuerte el amor como la muerte (...) Grandes aguas no pueden apagar el amor, ni los ríos anegararlo” (Ct, 8, 6.7).

A todas aquellas personas que han escuchado sin dilación el antiguo grito de los débiles expresado en el libro del *Génesis*: “se oye la sangre de tu hermano clamar a mí desde el suelo” (Gn, 4, 10). A todas las personas que han hecho ríos, ríos humanos que muestra que sigue vivo el sentimiento de humanidad y de esperanza, porque encarnan dichos de antiguos filósofos y místicos “La adversidad es ocasión de virtud” (Séneca); “...y la luz brilla en las tinieblas, y las tinieblas no la vencieron” (Jn, 1, 5).

A todas aquellas personas que transforman en bien las corrientes aplastantes del mal, porque no desisten en “volver a hacer por amor lo que hace la gravedad” y porque muestran que: “la pendiente de la naturaleza propici[a] la subida hacia el bien” (Simone Weil en *La gravedad y la gracia*, 2002, p. 183).

A todas aquellas personas que hacen suya, a día de hoy, la frase de Hamlet: «Los tiempos están confusos. Oh, maldita desgracia, que haya nacido yo para ponerlos en orden», porque con sus capacidades materiales, personales o profesionales, ponen orden en el campo de batalla y recorren largas distancias para paliar el sufrimiento.

A todas aquellas personas cuya compasión habla al resto del mundo y dice que no somos sólo materia, números y álgebra, sino que, como “Electra, la hija de un rey poderoso, reducida a esclavitud, con la esperanza puesta sólo en su hermano, encuentra a un joven que le anuncia la muerte del hermano –y en el momento más rotundo de su desamparo, se descubre que ese joven es su hermano”. Como María Magdalena, desesperada igualmente al no encontrar el cadáver de su maestro, y detiene a un desconocido “jardinero” para preguntarle, siendo ese jardinero su mismo Maestro... Para todos los que ayudan a “reconocer al hermano en un desconocido”, porque es también “reconocer a Dios en el universo” (Weil en *La gravedad y la gracia*, 2002, p. 167).

A todas aquellas personas ejemplares, a “los santos de la puerta de al lado” (Papa Francisco), a todos aquellos que responden ante lo trágico de manera virtuosa y nunca han sido reconocidos, porque “¿cuándo te vimos hambriento y te dimos de comer, o sediento y te dimos de beber? ¿Cuándo te vimos forastero y te acogimos, o desnudo y te

vestimos? ¿Cuándo te vimos enfermo o en la cárcel, y acudimos a ti?” (Mt, 25, 37-39), y no lo saben, ni tampoco necesitan darle importancia, sólo lo hacen.

A todas aquellas personas que se resisten a posicionarse del lado de una lectura partidista, divisoria y polarizada. “Leemos las opiniones sugeridas por la gravedad”, decía de nuevo Simone Weil, esto es, desde el “papel preponderante de las pasiones [que uno salga bien parado] y del conformismo social [forzar a una opinión mayoritaria]”. A todas aquellas personas que se esmeran en “prestan atención a la realidad”, en otras palabras, ver que el sufrimiento no tiene color político. El samaritano es quien ayuda al judío herido: en la colectividad, enemigos, en lo particular, en el rostro del otro, prójimos.

A todos aquellos que necesitan denunciar la injusticia aunque no pretendan aumentar el círculo del odio, porque es legítimo pedir cuentas, como cuando ordena el sumo sacerdote golpear a Pablo en la boca tras una denuncia legítima y no se limitó a sufrir en silencio el ultraje, sino que respondió al pontífice: «Y a ti te golpeará Dios, muro blanqueado! ¿Y tú, que estás sentado para juzgarme según la ley, me mandas golpear contra la ley?» (Act, 23, 2 s).

Permítannos una aparente dedicación paradójica. A todas aquellas personas que, como último viso de esperanza, puedan dejarse llevar incluso por el ejemplo de Aquiles, a quien Apolo describe ante los dioses como “pernicioso, el cual concibe pensamientos no razonables, tiene en su pecho un ánimo inflexible y medita cosas feroces, (...) espíritu soberbio, se encamina a los rebaños de los hombres para aderezarse un festín (...) perdió Aquiles la piedad y ni siquiera conserva el pudor”. Aquiles tenía el cadáver de Héctor ya 9 días sin sepultar, una trasgresión impía y cruel que cometió dominado por la venganza; no obstante lo iracundo que pudo llegar a ser, ante la súplica del viejo rey Príamo, padre de Héctor, que fue a escondidas a pedirle el cadáver de su hijo diciéndole “respeta a los dioses, Aquiles, y apiádate de mí, acordándote de tu padre” (*Ilíada*, XXIV). Aquiles lo admiró y lloraron juntos acordándose cada uno de sus muertos, devolviéndole el cadáver de Héctor tras pagar su rescate (esto es, le deja honrar al cadáver).

También a todas aquellas personas que intentan sacar tajada del sufrimiento, porque “el mal ejemplo absuelve, el bueno condena” (Gomá en *Universal concreto*), porque vemos buenos ejemplos constantemente, porque los testigos permanecen aquí, en el lugar donde ocurre lo trágico y no sólo en los medios de comunicación, y porque el tiempo pondrá todo en su lugar.

Índice

PRÓLOGO	13
José Manuel Pagán Agulló	
Capítulo I. A vueltas con la ejemplaridad: por qué la educación moral debería tomarla en cuenta.....	15
Sara Martínez Mares - Juan Luis Fuentes	
PRIMERA PARTE. Claves actuales para la orientación del profesorado	
Capítulo II. La ausencia de referentes en la educación. Origen, desafíos y vías de respuesta ante la emergencia educativa actual	35
Ana Risco Lázaro	
Capítulo III. The walking teacher: saints, heroes, and sages ‘in potential’	51
Alicia Encío	
Capítulo IV. Testimony, exemplarity and moral education	65
Jorge López González	
SEGUNDA PARTE. Teorías filosóficas y psicopedagógicas fundamentales en la ejemplaridad y el liderazgo	
Capítulo V. Reflexiones para una ética de las virtudes personalista: la Psicología Positiva y la Teoría del Ejemplarismo Moral a la luz de la antropología de K. Wojtyla.....	79
Jesús Ibáñez Pérez	
Capítulo VI. La <i>relación interpersonal</i> , camino para la educación moral	95
Miriam Martínez Mares	
Capítulo VII. Ética del liderazgo en el pensamiento de Joanne B. Ciulla: Una reflexión en torno a la ejemplaridad moral del buen líder.....	109
Sara Carballeda	
Capítulo VIII. Metodología de emulación moral para el desarrollo del liderazgo	123
Jorge López González, Alejandro Landero y Salvador Ortiz de Montellano	

TERCERA PARTE. Filosofías de la ejemplaridad: El camino abierto por las escuelas de la antigüedad

Capítulo IX.	Imitando a Sócrates. El ejemplarismo socrático en Aristófanes, Jenofonte y Platón	137
	Miquel Solans	
Capítulo X.	Perfección y humanidad del sabio estoico.....	153
	Daniel Doyle Sánchez	
Capítulo XI.	La mártir Vibia Perpetua (s. III A. D.): <i>exemplum fidei</i>	169
	Ángel Aleixandre Blasco	
Capítulo XII.	Caminos hacia el florecimiento: antiguos modelos de vida ejemplar.....	183
	Maria Silvia Vaccarezza	

CUARTA PARTE. Desarrollo moral a través de narrativas y obras artísticas de diversa índole

Capítulo XIII.	Ejemplaridad moral y fragilidad en los hermanos Dardenne. <i>Tori y Lokita</i> (2022), paradigma del cine que educa la mirada y distingue entre modelos imitables	197
	Amparo Aygües Cejalvo	
Capítulo XIV.	Ejemplares morales en el cine de Capra. El papel de la mujer en <i>It's a Wonderful Life</i>	211
	Gracia Prats-Arolas	
Capítulo XV.	Acciones históricas ejemplares. Referentes para la educación secundaria	227
	Guadalupe Pérez Torregrosa	
Capítulo XVI.	“Anda con sabios y te harás sabio”. Conocerse y reconocerse en el ejemplo a través de las narraciones bíblicas	237
	Ana Belén Álvarez Haya	
Capítulo XVII.	Meursault o el martirio de un asesino.....	250
	Inmaculada Cuquerella Madoz	
EPÍLOGO	262
	Santiago Alfonso López Navia	

CAPÍTULO XV

Acciones históricas ejemplares. Referentes para la educación secundaria

Guadalupe Pérez Torregrosa
Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir

RESUMEN

Los profesores que compartimos la asignatura de Geografía e Historia de 4º de ESO en el colegio Calasanz de Valencia realizamos un pequeño trabajo de investigación con los alumnos sobre las acciones excepcionales de determinadas figuras pertenecientes al arco cronológico que recoge la historia del curso (contemporánea). Lo que tienen en común dichos personajes o instituciones es que, por distintas razones, se enfrentaron, en coyunturas muy graves, a la decisión de operar, o no, a favor de personas afectadas, teniendo en cuenta que la decisión puso en riesgo su trabajo, su prestigio, su dinero y hasta su propia vida.

Perseguimos varios objetivos: el primero, poner en valor la biografía de personajes históricos, género devaluado en el entorno de la educación. El segundo, demostrar que la perspectiva del conflicto, singularmente la del conflicto social, dominante en los currículos de Historia de secundaria y bachiller, no garantiza el rigor interpretativo por sí misma, sino que existen otros puntos de vista que proporcionan una lectura más certera del devenir histórico. En tercer lugar, y en gran medida consecuencia de los anteriores, el propósito principal es acercar a los alumnos a determinados modelos de comportamiento humano al objeto de suscitar en ellos una percepción diferente sobre la historia y las personas. Se trata de proporcionarles herramientas y oportunidades para que entiendan, o al menos se planteen, que los seres humanos, en cualquier situación, poseen en sí mismos la capacidad de hacer el bien o el mal. También conviene dejar que afloren cuestiones colaterales como la existencia de la libertad y de la voluntad, facultades que, al ser inherentes a los hombres, derivan inevitablemente en una gestión que nunca es inocente.

Incluimos en este resumen algunos de los personajes: Ángel Sanz Briz, diplomático español que ejerció funciones en Budapest durante la 2ª Guerra Mundial. Gracias a su astucia y buen hacer salvó la vida de varios miles de judíos, poniendo en riesgo la suya y su carrera. A propósito de este y otros personajes reconocidos como “Justos entre las Naciones”, la fundación Yad Vashem ofrece información interesante. En este contexto, resulta muy atractiva la historia del ciclista italiano Gino Bartali, cuya actividad no se conoció hasta después de su muerte. Otros ejemplos lo constituyen la “Oficina pro cautivos de Alfonso XIII” o las “Petit Curies”, iniciativas surgidas en la 1ª Guerra Mundial, o la creación de la Cruz Roja por el médico Henry Dunant, para atender a los soldados malheridos tras la batalla de Solferino.

Creemos que la historia, desde el ámbito escolar, ofrece una oportunidad para presentar a los adolescentes y jóvenes modelos y acciones que pueden ejercer sobre ellos una influencia, cuanto menos, inspiradora en términos de virtud moral.

PALABRAS CLAVE

Ejemplo, modelo, historia, biografía, inspiración.

1. Introducción

En la actualidad, ni la sociedad en general, ni los responsables del campo educativo en particular, parecen muy preocupados por la enseñanza de los valores morales y la virtud, entendidos en sentido tradicional. Dichos conceptos han sido sustituidos en educación por la trasmisión de los llamados valores cívicos y democráticos. De hecho, los sistemas educativos diseñados desde los años 80 del siglo pasado han adornado los currículums con el concepto de transversalidad, a través del cual se pretende incluir una serie de temáticas socialmente aceptadas que, de manera natural o forzada, poco importa, se deben contemplar en todas las programaciones y trabajar en todas las materias. Van más allá de los saberes básicos que les competen. Buen ejemplo de esto sería la tan traída “perspectiva de género” o la “emprendeduría”. En este horizonte de transversalidad también tiene espacio la “educación en valores”, pero los “valores” que se contemplan son, entre otros, la tolerancia, la igualdad, el respeto a la diversidad, la empatía, la amistad, la solidaridad, la cooperación, la preservación del medio ambiente o el amor a la naturaleza, categorías, como hemos dicho, de naturaleza cívica o ciudadana.

Fui invitada a participar en el workshop dedicado a la obra de Linda Zagzebski para exponer y compartir una iniciativa didáctica que, de unos años a esta parte, venimos abordando en uno de los colegios que los padres escolapios tienen en Valencia y que, como explicaré más adelante, está íntimamente relacionada con el concepto de ejemplaridad y su tratamiento en la educación desde la Teoría Moral Ejemplarista. Por tanto, esta comunicación no es fruto ni de una reflexión ni de una investigación, sino de la descripción de una actividad educativa de teoría aplicada. Por eso las conclusiones versarán en torno a los resultados de la experiencia.

2. La estructura del trabajo

La iniciativa que voy a compartir se enmarca en el ámbito de la innovación didáctica promovida por la pedagogía y reflejada en la legislación de los recientes sistemas educativos. Dentro de las diversas modalidades que la innovación didáctica sugiere, el formato seleccionado es el ABP o “Aprendizaje basado en proyectos”. Sin ánimo de profundizar en el significado y alcance de esta metodología, el proyecto que realizamos en nuestro centro abarca toda la etapa de la ESO, de 1º a 4º, y cuenta con la participación de varias áreas de conocimiento, a saber, las Ciencias Sociales –nuevamente denominadas Geografía e Historia–, la Informática, el Inglés, la Tutoría grupal, etc. Por lo que respecta a los contenidos trabajados, los del área de Sociales son bastante diversos y afectan a saberes básicos tanto de 2º como de 4º. En 2º, aprovechando el bloque de geografía humana, la aportación de los alumnos es una tarea relacionada con los temas de urbanismo y desarrollo de las ciudades. En 4º, por el contrario, dichos contenidos no son específicos de unos temas concretos ni pertenecen a una evaluación determinada, sino que abarcan todos los temas de historia contemporánea que se abordan en el currículo. Según el tiempo en que vivió el protagonista o protagonistas del trabajo, se recordarán unos hechos históricos u otros.

A continuación, expongo en qué consiste y cómo trabajamos la parte que corresponde a 4º de la ESO. Hace ya algunos años, los profesores que compartimos la asignatura de Geografía e Historia pensamos en introducir un cambio de perspectiva en las aulas, sin renunciar por ello a los contenidos de la materia. ¿Cómo se podía articular un cambio? ¿Hacia dónde queríamos dirigirnos? Fundamentalmente a romper con el determinismo histórico que subyace en el enfoque estructuralista de la materia. La idea era ayudar a nuestros alumnos a, cuanto menos, intuir que la realidad histórica se puede vivir desde

muchas posiciones y que el contexto temporal no determina el proceder de las personas. Desde esta convicción nos pusimos a rastrear en las guerras y revoluciones de los últimos 250 años buscando individuos que, en sus respectivos contextos históricos, hubieran reaccionado a la realidad circundante de manera extraordinaria, es decir, no ordinaria. Sobre todo, buscamos sujetos que, en medio de los discursos dominantes, fueron capaces de anteponer las personas a las ideas. La cantidad y diversidad de contextos hostiles que experimentó el mundo occidental en ese arco cronológico nos allanó el resultado. En muy poco tiempo fuimos localizando un interesante conjunto de ejemplares que, en sus respectivos momentos, fueron capaces de responder de manera heroica. Entendemos por heroicas aquellas actuaciones humanas, fruto de la compasión o del ejercicio de la virtud, por las cuales, el sujeto que las emprende busca salvar la vida de sus semejantes, aunque a riesgo de perder la suya propia. No nos referimos solo a la vida física sino también al acervo de bienes que le confieren la dignidad como el trabajo, la familia, el prestigio, el dinero, etc. Y esto, muy a menudo, desde la clandestinidad, el anonimato o la aparente insignificancia del esfuerzo de una sola persona.

Así pues, conseguimos reunir un grupo de nombres cuyo nexo común era doble. Por un lado, que su existencia y actuaciones se encuadraron en los siglos XIX y XX y, por otro, que en momentos muy adversos actuaron ejemplarmente desde el punto de vista del valor moral.

Acordada la selección de personajes, propusimos a los alumnos pequeños ensayos de investigación digital sobre estos héroes desconocidos.

En la primera sesión les exponemos en qué consiste la tarea y cuál es su propósito. Les invitamos a formar parejas de trabajo y adjudicamos a cada equipo un personaje o una institución. La dos o tres sesiones siguientes trabajan, bien en el aula de informática, bien en el aula propia, proporcionándoles un dispositivo digital. Se les presenta un guion, publicado previamente por los profesores en la plataforma virtual del centro, junto con una lista no muy exhaustiva de enlaces virtuales. El guion sirve para encauzar la búsqueda de la información que queremos que localicen a través de la serie de páginas web. Pueden hacer búsquedas por iniciativa propia, pero deben registrarlas según un determinado procedimiento. El resultado de los hallazgos debe quedar recogido en una presentación tipo power point, canva, keynote, prezi, etc., evitando el texto en la medida de lo posible. Solo pueden utilizar conceptos clave e imágenes de apoyo y, como mucho, dos diapositivas para cada cuestión del guion. Aparte, cada pareja tiene que elaborar un documento con los contenidos que estimen oportuno para explicarlo después a sus compañeros. Pasadas las tres sesiones, “colgarán” en la plataforma la presentación y el documento en pdf y, en las dos sesiones siguientes se harán las exposiciones orales. Es condición fundamental que se aprendan bien lo que han de contar porque no se les permite tener ningún documento a mano que puedan leer. Sólo cuentan con la limitada información que han volcado en las diapositivas. Cada exposición durará alrededor de 10 minutos, incluyendo un breve turno de preguntas de los compañeros, y se valorará positivamente que la intervención de ambos miembros del equipo sea equilibrada, además de fluida.

En cuanto al calendario, la investigación se inicia hacia el segundo tercio del mes de mayo y se califica en la 3ª evaluación mediante una rúbrica. La razón es evidente: se necesitan los contenidos del curso para localizar los contextos adecuados.

3. Los objetivos

Como se ha expuesto en el resumen, el trabajo responde a tres objetivos. El primero tiene que ver con la recuperación del género biográfico como herramienta del aprendizaje

histórico. Conviene hacer aquí una aclaración. Como veremos más adelante, no todas las propuestas que se les proporcionan a los muchachos se refieren a ejemplares individuales, pero las que son colectivas –expondremos algunos ejemplos en la cuarta parte de la comunicación–, partieron asimismo de la voluntad de un “alguien” singular. Por otra parte, tampoco pretendemos reconstruir semblanzas cronológico-espaciales íntegras o totales de los personajes objeto de indagación, sino ahondar en las motivaciones y las formas –no siempre del todo explícitas, dada la dificultad de los momentos– que los llevaron a actuar de una manera determinada ante una situación puntual. De hecho, le damos prioridad a la actuación concreta del personaje sobre su biografía total, porque nos interesa subrayar que el hecho de hacer, o no, el bien no es una condición que esté predeterminada en ningún ser humano ni por el perfil genético, ni por el psicológico, ni por el espiritual, sino por su voluntaria respuesta ante un determinado desafío puntual. Sin embargo, es necesario conocer datos acerca de las personas para ahondar en su comprensión por lo que no se puede renunciar a recopilar información básica sobre el origen, la familia, el trabajo y el estado de nuestros protagonistas. Ortega y Gasset escribió que toda biografía debía atender a tres factores, a saber, “vocación, circunstancia y azar”. Un planteamiento similar articula nuestro trabajo: averiguar el origen, la familia y la profesión de los personajes; contextualizar los momentos históricos en los que se produjeron los actos valorados; y resaltar la respuesta dada por los protagonistas ante los hechos. El azar se refiere a las circunstancias.

Interesa aquí puntualizar que el género biográfico asiste a un renacimiento en el ámbito de la historiografía académica, tras décadas monopolizadas por la conceptualización derivada del llamado “giro colectivista”. Esta perspectiva que vio la luz en el siglo XIX, y que ha acompañado a la investigación y producción históricas durante gran parte del siglo XX, arrebató el protagonismo a los conocidos como grandes actores de la historia para cedérselo al hombre como ente social. De ahí nacieron conceptos recurrentes como los de estamento, clase social, grupo social o masa, a los que se apela incansablemente en los materiales educativos de la disciplina en secundaria. Desafortunadamente, aunque constatemos que hay una revalorización del género biográfico en las publicaciones universitarias, la tendencia no ha permeado los currículums de nuestras leyes educativas, las cuales siguen priorizando el colectivo como sujeto histórico preferente. En las pocas ocasiones en que sí lo hace, que algún ejemplo hay y no debemos obviar, ha sido impulsado por el crecimiento de estudios y líneas de investigación en torno a la historia de las mujeres. Encontramos libros de texto que van introduciendo, a modo de estudios monográficos, semblanzas individuales femeninas que, por su parte, no dejan de mostrar un propósito ejemplarizante, así como breves retratos de algunos líderes revolucionarios, ya pertenezcan a la Revolución Francesa, a la Revolución Rusa o a algún proceso emancipador, tanto del siglo XIX como del XX. A nuestro entender, la limitada o nula presencia de la biografía heroica en la enseñanza de la historia, junto con el perfil de los personajes propuestos, evidencian la sustitución del concepto de valor moral por el de valor cívico al que hicimos referencia al principio de esta comunicación.

En lo que al segundo objetivo se refiere, el hecho de dar por supuesto, como ocurre en los libros de texto de secundaria y bachiller, que la historia es conflicto y que el conflicto es en realidad el motor de la historia, genera una serie de vicios en su transmisión y enseñanza que son muy difíciles de revertir.

Traemos aquí un ejemplo de las reflexiones que se encuentran una y otra vez en artículos y publicaciones académicas relacionadas con la pedagogía de la historia.

Partimos de la constatación de que el conflicto es una parte esencial de cualquier sociedad: además de los conflictos inherentes a la vida en común dentro de un colectivo

humano, existen los conflictos con el «otro» –sea este definido según frontera estatal, cultura, adscripción religiosa o cualquier otro criterio–. Históricamente, la manipulación de determinados conflictos ha tenido una gran utilidad para cohesionar las sociedades y legitimar los poderes existentes.

A partir de esta reflexión, creemos que la idea de conflicto es un puntal en las clases de ciencias sociales del todo necesario para avanzar en la enseñanza-aprendizaje de la disciplina de la historia. Estudiar un conflicto implica preguntarse el porqué, el cómo ha surgido, el cuándo y el cómo se puede solucionar. [...]

En conclusión, reivindicamos la utilidad de la historia como elemento imprescindible en la formación de los jóvenes, utilidad que pasa por ocuparse de los conflictos de forma efectiva. El conflicto en la historia, así considerado, es una auténtica arma de aprendizaje para formar ciudadanos comprometidos, pues fortalece que puedan ser críticos con conocimiento de causa (Gavaldà, 2022, p. 167).

Uno de los problemas que ocasiona esta tendencia es la creación de unos mecanismos de pensamiento muy limitados, por excesivamente simplistas, en el cerebro de nuestros alumnos. El momento de desarrollo mental y psicológico que viven los adolescentes es idóneo para poner en juego una sencilla idea: que la existencia y actuación de determinados seres o grupos humanos agrede o violenta la existencia y actuación de otros. A ellos les es muy fácil creer que, cuando los grupos humanos conviven, es inevitable el conflicto y que, en esa tensión, siempre asisten más razones a unos que a otros para procurar el inevitable enfrentamiento. Por eso resulta tan cómodo recurrir al concepto de la lucha de clases⁸². En esta consideración subyace la idea de que en todas las sociedades históricas ha habido personas o grupos buenos y personas o grupos malos. Aquí, la misión del profesor se supone que es ayudar a sus alumnos a identificarlos. Si además se les señala que los buenos son los desaparecidos de la narración histórica dado que, según esta perspectiva, la historia la escriben los vencedores, los poderosos, los ricos, etc., entendemos que a los estudiantes no les queda espacio ni para las preguntas ni para la profundización, porque las respuestas están contenidas en el origen mismo del conflicto: los malos tienen su merecido o, cuanto menos, lo deben esperar. Se produce así una simplificación del juicio moral. Una vez resuelto el juicio moral, los partidarios de este planteamiento reclaman la necesidad de que los adolescentes y los jóvenes encuentren en las aulas posibles soluciones a los conflictos históricos. En este punto hacen su aparición los valores que trabaja la transversalidad. La aspiración última será aplicar las soluciones encontradas a su entorno más próximo, con la confianza (ilusoria) de que las medidas sugeridas conseguirán mejorarlo. En realidad, este planteamiento confunde la diferencia con el conflicto e implícitamente presupone que para evitarlo hay que lograr la igualdad. De hecho, se canaliza la búsqueda de soluciones entre los alumnos en esa dirección.

En cuanto a la articulación de los contenidos del curso, al aplicar el paradigma del conflicto a la Edad Contemporánea, se pueden identificar dos grandes etapas. La primera es la que corresponde al denominado “largo siglo XIX”, que comienza con la Revolución Francesa de 1789 y termina al empezar la 1ª Guerra Mundial, en 1914. La segunda se prolonga a lo largo del “corto siglo XX”⁸³ y concluye con la caída del Muro de Berlín en noviembre de 1989. Este enfoque afirma que el llamado Antiguo Régimen, que en síntesis correspondería a los siglos de la Edad Moderna, fue un sistema intrínsecamente injusto y opresor, caracterizado por una política absolutista que negaba las libertades más elementales, una organización social estamental que consolidó la injusticia de los privilegios, y unas economías intervenidas y proteccionistas que amenazaban con impedir

⁸² Resultado de aplicar la dialéctica hegeliana a los campos social y económico que Marx articuló cuando acometió la interpretación historiográfica de su realidad circundante.

⁸³ Clasificación que introduce en sus obras el historiador Eric Hobsbawm.

la deseable y natural prosperidad de aquellas sociedades. La Ilustración teorizó acerca de la necesidad de destruir y superar dichas estructuras, dando a luz a los sistemas liberales que finalmente lograron imponerse en el mundo occidental a golpe de revolución. Esta sería la síntesis de la primera etapa e incluye sucesos como la Revolución Francesa, las revoluciones de 1820, 1830 y 1848, y la materialización del pensamiento filosófico-político nacionalista en la aparición de los estados alemán e italiano.

En cuanto a la segunda, la 1ª Guerra Mundial fue el testigo del colapso de los sistemas liberales-capitalistas⁸⁴, los cuales fueron superados por la expansión de las revoluciones de inspiración marxista-colectivista. Una vez más, la búsqueda del bien, canalizada a través de procesos revolucionarios, trató de poner fin al mal del capitalismo. Así mismo, forman parte de esta etapa los movimientos de independencia que hundieron los imperios coloniales forjados en las últimas décadas del siglo XIX.

Respecto del tercer objetivo, el tratamiento histórico de la ejemplaridad en la edad contemporánea, llama poderosamente la atención la ausencia total de huellas académicas que hagan referencia al tema. Cuando se emprenden búsquedas digitales a través de portales como *Google Scholar* o Dialnet, lo que internet pone a disposición de los lectores procede, o bien del ámbito de la literatura o bien del de la historiografía antigua, medieval y moderna, pero nada que supere el siglo de La Ilustración. Al menos, nada que quede fuera del ámbito de la historia de las mujeres o de la de algunos líderes revolucionarios, como ya hemos dicho.

Sin embargo, la convicción de que es un enfoque útil, cuando no necesario, para la formación integral de los estudiantes, nos hizo reflexionar acerca de la conveniencia de incluir el tema de la ejemplaridad en nuestras aulas de secundaria. En este sentido, vimos más oportuno, por afinidad, trabajar el concepto de ejemplaridad desde la Historia que desde la Filosofía. En la adolescencia es más fácil acercar a los alumnos a experiencias de “casos” ejemplares reales que trabajar conceptualmente las ideas de virtud y ejemplaridad. Dicho esto, nos preguntamos qué podíamos hacer para suscitar en los alumnos esta capacidad de admiración por las virtudes heroicas y la respuesta fue presentarles estos personajes, a fin de ayudarles a descubrir los valores morales que quisiéramos que adquirieran o que, al menos, les inspirasen.

Nuestra máxima aspiración sigue siendo suscitar una verdadera reflexión en las aulas acerca de la libertad y la voluntad humanas y de cómo estas potencias se estimulan en contextos de grave adversidad.

La periodificación en tres etapas que realiza Michel Croce (2020) en la “Dinámica ejemplarista” coincide parcialmente con la estructura con la que fue tomando forma nuestro proyecto, aunque con una diferencia significativa. Él habla de un proceso de desarrollo moral que, aunque no lo especifique, al estar redactado en primera persona, se deduce autónomo. Sin embargo, nuestro proceso es claramente heterónimo, según establece la propia Zagzebski (2017), ya que la admiración parte de la emoción de los profesores, no de la de los alumnos. De hecho, sabemos que, si nos hubiéramos abierto a posibles propuestas de los alumnos, el trabajo habría tomado otra dirección. Respecto a la etapa de la reflexión, dado que la iniciativa no procede de los propios estudiantes, la tarea investigadora esperamos que depare en reveladora, confiando en que la búsqueda de las respuestas necesarias al guion-cuestionario despierte en ellos la admiración de la

⁸⁴ El capitalismo será el resultado de la puesta en práctica del liberalismo económico, unido al desarrollo inusitado que produjo la Revolución Industrial. Lo paradójico del uso del término es que se aplica a los mismos territorios en que habían triunfado las revoluciones liberales. Por tanto, lo que en un primer momento fue el movimiento que redimió al mundo occidental de los males del Antiguo Régimen, deviene en condenado cuando, en la segunda fase, se quiere presentar como redentoras a las ideologías revolucionarias nacidas en el seno del movimiento obrero.

que carecen, en principio, por puro desconocimiento. En cuanto a la etapa de la emulación, conseguir que nuestros alumnos adopten actitudes inspiradas por los ejemplares constituye nuestra última aspiración, aunque sabemos que, pese a los esfuerzos, es una realidad que no vamos a poder constatar, más allá de las declaraciones de intenciones. En este, como en otros muchos terrenos de la educación, nos compete la tarea de sembrar. Recoger los frutos será privilegio de otros.

La escala que presenta el profesor Croce (2020) también nos ha ayudado a clasificar el grado de ejemplaridad de nuestras propuestas. En nuestra selección no hay personajes que pueden considerarse ni santos ni sabios, porque ninguno de ellos dedicó su vida por entero a acciones altruistas. Nuestras sugerencias se encuadrarían en la condición de “héroes morales” por cuanto, según sus propias palabras, “[...] el heroísmo implica tomar una decisión virtuosa cuando está en juego algo profundamente valioso, ya sea la vida de alguien, deseos profundos, perspectivas profesionales o relaciones personales.” Varios de nuestros personajes fueron figuras controvertidas en cuanto a otros aspectos de sus vidas personales y públicas y ejemplifican a la perfección la combinación de “un comportamiento ejemplar con defectos morales”⁸⁵, propias de los denominados “héroes”.

4. Los ejemplares

Por último, vamos a presentar brevemente una muestra de las “personas ejemplares” que proponemos a los alumnos. Ya hemos adelantado que no todos son individuos. Hay también instituciones u organismos. Pero en todos los casos la iniciativa partió de un “alguien” singular que enfrentó con esfuerzo y valentía las adversidades que lo atenazaban, discurrió qué se podía hacer y lo llevó a la práctica.

El primer grupo lo forman una serie de personajes que dieron muestras de un coraje excepcional durante la *Shoah*, en la 2ª Guerra Mundial. Aquí tuvieron un protagonismo especial los diplomáticos por su posición de representantes extranjeros y su acceso al manejo de documentos públicos.

Un ejemplo fue Raoul Gustav Wallenberg, secretario de la legación sueca en Budapest. Wallenberg estudió arquitectura, pero, a raíz de su desempeño laboral en algunas empresas judías, fue tomando conciencia de la situación que los acorralaba, especialmente tras el acuerdo de la “Solución Final”. Fue enviado como miembro de la diplomacia sueca a Budapest en 1944 y allí, ya fuera expidiendo certificados de protección, ya construyendo “casas seguras”, trabajó sin descanso para refugiar a decenas de miles de judíos que se libraron, así, de la deportación a los campos de exterminio construidos en Polonia. No actuó solo, le acompañaron y sostuvieron miembros de la legación sueca y de otros países presentes en Hungría. Tras la guerra, fue detenido por el régimen soviético y su muerte suscita controversia porque no hay certezas sobre su paradero. En una ocasión en que le instaron a esconderse para evitar que pudieran detenerlo, su respuesta fue: “No tengo otra opción. He aceptado esta tarea y nunca podría regresar a Estocolmo sin el conocimiento de que he hecho todo lo humanamente posible para salvar la mayor cantidad de judíos.”

Otro diplomático implicado en rescates fue el del español Ángel Sanz Briz, estudiante en el colegio escolapio de Zaragoza, que fue conocido con el nombre de “el ángel de Budapest”. Como representante diplomático del gobierno español en asuntos de negocios en Hungría, proveyó de pasaporte a familias de judíos de origen sefardí, además de darles alojamiento bajo bandera española. Trabajó en colaboración con la Cruz Roja hasta que fue obligado a abandonar Budapest a finales de 1944.

⁸⁵ Ejemplos de heroicidad fueron Óskar Scchindler o de Alfonso XIII.

Eduardo Propper de Callejón fue otro alto diplomático español que, desde Burdeos, en 1940, expidió miles de visados (hasta 30.000 se cree) para facilitar la salida de judíos franceses, a través de España, en dirección a Portugal. En Vichy continuó con su tarea. Apercibido por el gobierno español por no haber contado con la autorización del Ministerio de Asuntos Exteriores, en 1941 fue trasladado a Marruecos, negándosele el nombramiento de embajador por su ayuda a los refugiados judíos. Su padre y su mujer eran judíos.

La trayectoria personal de Oskar Schindler quedó inmortalizada en la película que Steven Spielberg estrenó en 1994, hace ahora 30 años. De origen moravo y con muy pocos escrúpulos, trató de enriquecerse utilizando prisioneros del régimen nazi como trabajadores de sus fábricas. Pero, en algún momento de su vida, el terror ejercido contra los judíos por parte del régimen suscitó en él un movimiento interior que le condujo a maniobrar con especial astucia para librar de una muerte segura a cuantos judíos pudo. La diversidad y complejidad de sus operaciones no se puede explicar aquí, pero sabemos que fue detenido e interrogado por la Gestapo en diversas ocasiones, que invirtió su fortuna hasta arruinarse y que arriesgó su propia vida hacia el final de la guerra.

La historia del ciclista Gino Bartali resulta especialmente inspiradora para los alumnos por su dedicación al deporte. Ganó dos veces el Tour de Francia y tres el Giro de Italia. Pese a la suspensión del calendario deportivo motivada por la guerra, Bartali siguió entrenándose casi a diario, recorriendo la distancia que separa Florencia de Asís. En su bicicleta transportaba el material necesario para falsificar pasaportes y otros documentos, al servicio de una red de salvamento de judíos urdida por religiosos y laicos con base en monasterios y conventos. Tres años después de su muerte, acaecida en el año 2000, se descubrió un diario en el que dejó constancia de su actividad entre los años 1943 y 1944. En vida la mantuvo en secreto, pese a que la sociedad italiana, como consecuencia de la utilización política que hizo Mussolini de sus triunfos deportivos, siempre receló de él considerándolo “corredor del fascismo”. Según sus hijos, fue un hombre de fe profunda.

Estos cinco personajes, junto a muchos otros héroes, han sido reconocidos por la fundación *Yad Vashem* con el título de “Justos de las Naciones”. Dicha fundación fue creada por el estado de Israel en 1953 en memoria de las víctimas de la *Shoah*, y ejerce como centro de conservación, investigación y archivo documental, así como de difusión educativa a través de múltiples recursos. Uno de sus objetivos es promover la reflexión moral en torno a la historia del Holocausto. El nombre de este lugar conmemorativo remite a un pasaje bíblico:

Yo les daré en mi Casa y dentro de mis muros
Un monumento (Yad) y un nombre (Shem)
Más valiosos que los hijos y las hijas:
Les daré un nombre perpetuo, que no se borrará⁸⁶.

El sacerdote franciscano polaco Maximilian Kolbe fue detenido por la Gestapo por su condición de intelectual y enviado a Auschwitz en el año 1941. Gran devoto de la Virgen, en 1917 había fundado la Milicia de María Inmaculada. Tras conocerse la fuga de un prisionero, los responsables del campo aplicaron la estrategia de matar de hambre a diez compañeros del fugado, si este no aparecía en un determinado plazo de tiempo. Entre los designados para morir, un padre de familia, que ya había perdido a su mujer, comenzó a lamentarse por la suerte de sus hijos. El padre Kolbe ofreció su vida a cambio de la de este hombre y fue internado en una celda de castigo. Pasadas más de dos semanas,

⁸⁶ De la Biblia. Isaías 56, 5.

decidieron administrarle una dosis de ácido fénico para inducir su muerte, porque el hambre no había conseguido hacerlo. El hombre al que rescató declaró que el franciscano le dijo al responsable de la inyección que “[...] usted no ha entendido nada de la vida. El odio es inútil, solo el amor crea”.

Hasta aquí hemos revisado una pequeña muestra de representantes de estas acciones heroicas que suscitó la 2ª Guerra Mundial. Exponemos, a continuación, otros casos sucedidos en escenarios históricos distintos.

A principios del siglo XIX, durante el reinado de Carlos IV en España, zarpó una expedición naval hacia América y Filipinas, promovida por el médico real Francisco Javier Balmis, con el propósito de llevar la vacuna de la viruela más allá de Europa. El viaje duró tres años y permitió que la vacuna llegara desde las Islas Canarias hasta la China. A falta de viales, cuyo descubrimiento fue muy posterior, la vacuna se portó en “transporte humano”, concretamente, en niños. El procedimiento consistió en inocularla a una pareja de infantes para que desarrollaran la versión leve de la enfermedad. Mientras la incubaban, se les mantenía alejados del resto del grupo de manera que, cuando afloraban las ampollas, se utilizaba este líquido para inyectarlo a otros dos. Así se consiguió mantenerla en condiciones de cruzar los dos océanos. Más allá de las consideraciones críticas que se puedan hacer desde los parámetros actuales, la expedición fue una demostración de determinación y coraje sin precedentes. Las dificultades del periplo costaron la vida de numerosos colaboradores, como ocurrió con el cirujano Salvany, pero consiguió inmunizar a varios cientos de miles de personas. El mismo Jenner⁸⁷ afirmó que, “no puedo imaginar que en los anales de la historia se proporcione un ejemplo de filantropía más noble y más amplio que este”.

El largo recorrido de la Cruz Roja tuvo su origen en la batalla de Solferino en 1859, durante el proceso histórico que condujo a la unificación de Italia. Un hombre de negocios suizo llamado Henry Dunant se encontraba cerca del lugar y vio cómo muchos heridos quedaban abandonados en el campo de batalla hasta fallecer horas más tarde sin asistencia. Movidado por la compasión, buscó ayuda en poblaciones cercanas, sobre todo de mujeres, para rescatarlos y atenderlos sin hacer distinción por razón de su origen u otras consideraciones. Eran los tiempos en que el nacionalismo italiano triunfaba sobre el expansionismo austriaco. Pocos años después, con la ayuda de otros compatriotas, fundó sociedades de socorro formadas por voluntarios cualificados para cuidar heridos de guerra. De su compromiso destaca su carácter neutral. Sin entrar en otras reflexiones sobre la evolución y universalización posterior de la Institución, es de gratitud reconocer la labor realizada por este organismo en territorios de conflicto.

Ante el devastador escenario de la 1ª Guerra Mundial, afloraron también intrépidas y animosas acciones como la creación de la Oficina de la Guerra Europea o la puesta en funcionamiento de las *Petites Curies*.

La primera fue obra del rey Alfonso XIII de España y se la conoció coloquialmente como la “Oficina pro-cautivos”. Semanas después de comenzar la guerra, una lavandera francesa escribió directamente al Palacio Real de Madrid, pidiendo al rey Alfonso que le ayudara a localizar a su marido que había desaparecido tras la batalla de Charleroi. Apoyado en la neutralidad española y haciendo uso de su influencia en las cancillerías europeas, Alfonso XIII averiguó que estaba prisionero en Alemania y se lo comunicó a su esposa. La noticia se publicó en la prensa francesa y el Palacio Real se convirtió en el buzón receptor de centenares de cartas personales que solicitaban la ayuda real. Así se fue conformando una oficina para tramitar las peticiones. Dotada de personas y material, dedicó sus esfuerzos a localizar desaparecidos en ambos frentes, intercambiar y liberar

⁸⁷ Descubridor de la vacuna.

prisioneros, repatriar militares heridos o enfermos, incluso a enviar dinero para facilitar retornos o ayudar a familias aisladas en zonas ocupadas. Todo con cargo al presupuesto particular de la Casa Real. Países de todo el mundo elogiaron con entusiasmo el enorme esfuerzo realizado por Alfonso XIII durante la guerra. Desafortunadamente, no ocurrió lo mismo en su propio país, España, donde la iniciativa quedó y permanece al margen de cualquier reconocimiento público. Para muchos representa la primera ONG de la historia.

En cuanto a las *Petites Curies*, fueron fruto de la determinación de María Salomea Sklodowska, esposa y colaboradora del científico francés Pierre Curie. Instalados en París, fueron testigos del estallido del conflicto y allí, motivada por el agradecimiento a su país de acogida, decidió intervenir en el esfuerzo de la guerra. Aunque no tenía conocimientos médicos ni dinero suficiente, consiguió adaptar máquinas de rayos X a camiones que las podrían transportar al frente, mejorando considerablemente el trabajo de los médicos militares que luchaban por salvar a los heridos. Lo hizo recaudando ayuda entre mujeres francesas bien posicionadas. Organizó una flota de unas 20 “mini ambulancias”, gracias a las cuales se pudo tratar a más de un millón de soldados. Además de componer los vehículos y conseguir las máquinas, formó a 150 mujeres en el uso de aquellas herramientas móviles. Su cuerpo fue exhumado a finales de la década de 1990, concluyéndose que su muerte pudo haber sido provocada por la exposición a los rayos X que conllevó el manejo de su magistral invención.

5. Conclusiones

Los profesores que llevamos adelante la actividad expuesta estamos contentos con los resultados, aunque hay aspectos fundamentales del trabajo que no podemos medir. Lo habitual es que los alumnos acojan de buen grado la propuesta, teniendo en cuenta que, aparte de la curiosidad o el interés que pueda suscitarles, les gusta hacer actividades que rompan la dinámica habitual de las clases. Respecto a la capacidad de descubrir, profundizar y admirarse, los resultados lógicamente no son homogéneos porque las sensibilidades son distintas y, con ellas, la emotividad. Por último, calibrar nuestra capacidad de modificar sus actitudes y de hacer nacer en ellos el deseo de imitar a los ejemplos queda totalmente fuera de nuestro alcance. Como decía anteriormente, la nuestra es una tarea de siembra. La recolección será cosa de otros.

Referencias

- Croce, M. (2020). Moral exemplars in education: A liberal account. *Ethics and Education*, 15(2), 186-199.
- Díez Torres, J. (2022). Inventio histórica: amplificación, ejemplaridad y testimonio en la historiografía colonial del Inca Garcilaso. En J. M. Escudero Baztán (Ed.), *La Edad de Oro de los aventureros españoles (tipos y figuras de la cultura hispánica)* (pp. 45-65). IDEA.
- Gavaldà Torrents, A. y Pons-Altés, J. M. (2022). ¿Cómo abordar didácticamente los conflictos en la historia? En R. Arnabat y M. Duch (Coords.), *Polítiques, memorials, fronteres i turisme de memoria* (pp. 167-184). Perpignan.
- Rubio Arquez, M. (2014), La contribución de Cervantes a la novela barroca: la ejemplaridad, *Edad de Oro*, 33, 125-150.
- Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford University Press.