
Con José Martí: cultivar los sentimientos

Justo L. Pereda Rodríguez, Cândido B. C. Neto, Lidia E. Orraca Ortega



Universidad Politécnica Salesiana

**Con José Martí:
cultivar los sentimientos**

Justo L. Pereda Rodríguez

Cândido B. C. Neto

Lidia E. Orraca Ortega

**Con José Martí:
cultivar los sentimientos**



ABYA | UNIVERSIDAD
YALA | POLITÉCNICA
SALESIANA

2014

Con José Martí: cultivar los sentimientos

Justo L. Pereda Rodríguez / Cândido B. C. Neto / Lidia E. Orraca Ortega

© Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Casilla: 2074
P.B.X.: (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec
Área de Ciencias Sociales
y del Comportamiento Humano
CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL
Casilla: 2074
P.B.X.: (+593 7) 2050000
Cuenca-Ecuador

Diseño
diagramación,
e impresión: Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito Ecuador

ISBN UPS: 978-9978-10-172-8

Impreso en Quito-Ecuador, abril 2014

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Índice

DEDICATORIA.....	7
PRÓLOGO	9

Capítulo I:

LOS SENTIMIENTOS. JOSÉ MARTÍ COMO PARADIGMA PARA SU FORMACIÓN Y DESARROLLO.....	11
Naturaleza y contenido general de los sentimientos	11
José Martí como paradigma	18

Capítulo II:

JOSÉ MARTÍ Y LOS SENTIMIENTOS MORALES.....	23
La modestia.....	24
La honradez	27
El amor como sentimiento	31
El sentimiento del deber	37
La amistad. El valor de este sentimiento	40
El sentimiento de patriotismo	46

Capítulo III:

LOS SENTIMIENTOS INTELECTUALES EN LA VIDA Y OBRA DE JOSÉ MARTÍ ...	51
El sentimiento de animación	53
El sentimiento de expectación	56
El sentimiento de asombro	57
La admiración como sentimiento humano	63
La duda como sentimiento intelectual.....	70

Capítulo IV:

JOSÉ MARTÍ: LOS SENTIMIENTOS PRÁXICOS EN SU VIDA Y SU OBRA	75
El sentimiento de laboriosidad	76
El sentimiento de entusiasmo	79
El sentimiento de optimismo	82
El sentimiento de abnegación	84
La satisfacción como sentimiento	86

Capítulo V.

CONCEPCIÓN MARTIANA DE LOS SENTIMIENTOS ESTÉTICOS	91
El sentimiento estético de lo bello	93
El sentimiento de lo sublime	104
Los sentimientos de lo trágico y lo cómico. Generalidades	106
El sentimiento de lo trágico	108
El sentimiento de lo cómico	113
BIBLIOGRAFÍA	117

Dedicatoria

A Yaxelis, Axel (Jr.) y Yileimys, y con ellas a todas las niñas y niños de Latinoamérica, por tener en sus manos la posibilidad de cumplir los sueños de Bolívar, Martí y Alfaro de construir la gran patria latinoamericana.

“Canto a Martí” (1953, Fragmentos)

La Patria encarnó en Leonor,
te dio a luz y marcó el viaje,
después de su maridaje
tres siglos con el dolor.

Naciste así: mitad flor,
mitad fuego, de sus penas;
flor para las almas buenas
y dulces como el sosiego;
y fuego -divino fuego-
para derretir cadenas.

(...)

Tu preocupación constante
no era solo Cuba esclava:
un continente pesaba
sobre tus hombros de atlante:
pesaba el indio sangrante,
descalzo y con taparrabo,
pesaban el negro esclavo
y el sueño de hacer un haz
de luz, de amor y de paz
de la Patagonia al Bravo.

(...)

Y cuando tu siembra pura
de Maestro iluminado
haya sus frutos brindado
en racimos de ventura,
tallaremos tu figura
en oro resplandeciente
y haremos brillar tu frente
-aurora, brújula y fragua-
encima del Aconcagua,
como el Sol del Continente.

Jesús Orta Ruiz
“El indio naborí”
(Cubano)

Prólogo

*Dr. C. Justo Chávez Rodríguez*¹

Sentir, es ser fuerte

José Martí

Penetrar en el mundo de los sentimientos resulta siempre una empresa difícil para todo estudioso, sea filósofo, psicólogo o pedagogo.

Los sentimientos poseen su propio espacio en el mundo psíquico del ser humano junto a las emociones, la intuición, la fe las que, si bien es cierto se relacionan íntimamente con la esfera racional, pertenecen a un campo diferente. El estudio unilateral de los sentimientos, el no apreciarlos en toda su multidimensionalidad, ha significado la aparición, no pocas veces, de diferentes puntos de vista acerca de su naturaleza y desarrollo.

Los pensadores desde la antigüedad se han interesado por los sentimientos de una manera directa o indirectamente.

José Martí se refirió a esa esfera del mundo psíquico en múltiples oportunidades en su amplia producción intelectual. Llegó a considerar que el proceso educativo del hombre de nuestra América debía iniciarse por los sentimientos y más precisamente por los estéticos para garantizar una verdadera formación integral.

1 Investigador titular del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, República de Cuba.

En la obra que prologamos, “Con José Martí: cultivar los sentimientos”, del Doctor Justo Luis Pereda Rodríguez, del Master Cândido Becerra da Costa Neto y de la Licenciada Lidia Esther Orraca Ortega se define el concepto de sentimiento y se adopta una clasificación según Petrovski, quien los divide en: morales, intelectuales, prácticos y estéticos.

Los autores refieren cómo José Martí concebía los sentimientos que han sido seleccionados y jerarquizados previamente para su estudio. No se puede dejar de mencionar que para el Apóstol, el religioso forma parte del gran sentimiento del amor, que “... está en la esencia de nuestra naturaleza”².

El texto está escrito con un estilo claro y ameno, que hace muy comprensible su mensaje fundamental: cultivar los sentimientos, lo que servirá, sin lugar a dudas, para que los educadores adquieran la inspiración necesaria para la formación de los valores, que es una necesidad urgente para el hombre de los inicios del siglo XXI.

2 José Martí. *Obras Completas*, Tomo 19, Editorial Nacional de Cuba, La Habana, 1994, p. 391 (Nota del prologuista).

Capítulo I:

Los sentimientos. José Martí como paradigma para su formación y desarrollo

Naturaleza y contenido general de los sentimientos

El tratamiento al tema de los sentimientos, en la literatura pedagógica y psicológicas, es muy rico y variado, en dependencia de los objetivos de los autores, el fundamento filosófico, la relación que se pretenda con el campo pedagógico, psicológico e incluso fisiológico, lo cual determina cierto grado de divergencia en los enfoques en cuanto a su naturaleza y contenido.

Pese a lo anterior, las investigaciones en este campo no proliferan. Según especialistas (Debus, 1982: 504) el nivel de investigaciones en el campo de los sentimientos es bajo, comparado con otros sectores de la indagación científica. El autor se refiere a investigaciones realizadas por Arnol (1970), Bottemberg (1971), Davitz (1971), Leví (1975) y otros, y caracteriza los rasgos

fundamentales de tales investigaciones, así como sus tareas más importantes, incluyendo la determinación del contenido del concepto sentimiento.

Debe incorporarse, a esta relación, el tratamiento ofrecido en la literatura especializada por autores como Bustamante (1975), Zaporozhets (1979), el propio Debus (1982), Dzhidarian (1983), García Hoz (1985), Petrovski (1986), Tomaschewski (1986), Núñez de Villavicencio (1987), Krutetski (1989), Chernikova (1990), Enciclopedia de la Psicopedagogía (1998), Enciclopedia de Psicología (1998), entre otros.

Coincidimos con algunos autores (Debus, 1982: 504) en que, en el área de los sentimientos, deben ocupar centro de los estudios las características descriptivas de éstos, su clasificación, las condiciones desencadenantes y modificaciones de los mismos, su constancia y variabilidad intraindividual, las relaciones entre sentimientos y otras categorías vivenciales y de comportamiento (percepción, memoria, aprendizaje), así como la conexión existente entre ellos y las alteraciones de la conducta). Indudablemente, y pese a su marcada importancia, la referencia a estas esferas resulta solamente indicativa para padres y educadores que pretendan acercamientos posteriores al tema en aras de su profundización.

Resultará evidente, para quien se adentre en el estudio de este importante tema, que en la literatura especializada son ofrecidas definiciones variadas sobre los sentimientos. Pese a la apuntada discrepancia en los enfoques, la mayoría de los autores reconocen que los sentimientos constituyen una parte sustancial de la vasta esfera de la actividad psíquica, consciente, del hombre.

A nuestros fines, sin embargo, resulta importante retomar aquellas que consideran que los sentimientos son reflejo en el

cerebro del hombre de las relaciones reales, esto es, de las actitudes del sujeto hacia los objetos significativos para sus necesidades (Petrovski, 1986: 336) o que fundamentan que el sentimiento puede caracterizarse como la impresión subjetiva que los fenómenos de conocimiento o tendencia producen en el sujeto que los experimenta (García Hoz, 1985: 812).

Resulta válido, en este intento de destacar los conceptos de sentimiento, insistir en el que ofrece Tomaszewski (1986: 121), al considerarlos como la experiencia de la relación de una persona con aquello que la misma comprende o realiza: con las cosas y manifestaciones del mundo que le rodea; con las otras personas y sus actuaciones; con sus propios trabajos; con él mismo y su hacer personal. Otros autores (Enciclopedia de la Psicopedagogía, 1998: 992) prestan mayor atención al contenido de los sentimientos como vivencia asociada a una actitud personal, y destacan su papel de subjetividad. De igual forma, resulta importante el señalamiento que hacen algunos autores acerca de la dependencia de los sentimientos, tanto de su contenido como de su forma, de las condiciones socio-históricas de vida (Zapozhets, 1979: 89).

Como aspecto peculiar de la vida psíquica, los sentimientos son el reflejo de las relaciones, de la experiencia de la interacción del hombre con aquellos objetos, fenómenos y procesos más significativos con los que interactúa. Por consiguiente, constituyen fuente de los sentimientos las cosas, los objetos, los fenómenos de diversos tipos y contenidos con los que se relaciona, de algún modo, la actividad del individuo y que suscitan en él determinado nivel de impresión o emoción. Es por ello que compartimos el criterio de psicólogos y pedagogos para quienes los sentimientos adquieren una importancia motivadora en la actividad vital del individuo.

Lo anterior no significa que puedan identificarse los conceptos de sentimientos y el de emociones, incluso al de afecto, pese a que tampoco deben establecerse límites rígidos entre ellos. Algunos autores (Petrovski, 1986: 336) señalan que lo correcto es llamar emoción solamente a la forma concreta en que se desenvuelve el proceso psíquico de vivencia de los sentimientos, por lo cual no debe denominarse como emoción a los sentimientos de patriotismo, de responsabilidad por el cumplimiento de la tarea encomendada, o al amor materno a los hijos, tal como aparece en alguna literatura.

Por otra parte, autores como Bustamante (1975: 223) señalan que los sentimientos son el resultado de la evolución de las relaciones emocionales primarias a lo largo del proceso de conocimiento que en la adaptación del medio significa el desarrollo personal y enfatiza su génesis y carácter histórico, precisando cómo factores sociales variados intervienen en su formación. Las relaciones que el sujeto establezca con sus semejantes, a lo largo de su vida, influyen de igual modo en el modelado de los sentimientos. Resulta válido destacar un importante elemento: los sentimientos quedan estrechamente relacionados con las motivaciones sociales, propias de cada medio social en que se desarrolla determinado individuo.

Núñez de Villavicencio (1987: 55) enfatiza, por su parte, en que todos los sentimientos se relacionan con necesidades sociales, elemento cuya atención no puede escapar de la visión, actividad e influencia de padres y educadores.

Al definir la naturaleza y contenido de los sentimientos debe enfatizarse, como hemos puntualizado, que éstos constituyen fenómenos subjetivos cuya naturaleza es condicionada por fenómenos, procesos o leyes causales, que son cognoscibles y que se convierten en móviles de la actividad vital del sujeto.

Todo lo subjetivo es siempre, por su origen y su esencia, algo objetivo, algo real, es decir, material, trasplantado a la mente humana y allí transformado. Los sentimientos, parte sustancial del mundo subjetivo del hombre, son generados por el mundo objetivo y se manifiestan, de modo real, no solo en las transformaciones somáticas, sino también en las acciones, exposiciones, proceder de la persona (Petrovski, 1986: 338).

En la vida espiritual del hombre, como ser social, surgen y se manifiestan una gama muy amplia de sentimientos, de una extraordinaria diversidad en cuanto a su contenido, y de una dinámica muy rica, que tienen un condicionamiento histórico-social, sin negar por ello el imprescindible componente biológico.

En la actividad psíquica del hombre se entrelazan sentimientos de tipo, contenido y de naturaleza variada. A tenor de estas y otras características los sentimientos han sido clasificados como sentimientos inferiores y sentimientos superiores. Estos últimos, que acaparan la atención en nuestro trabajo, "... contienen diversos sentimientos más simples; sin embargo, no se reducen a sumas de sentimientos elementales (...) expresan el mundo espiritual del individuo y revelan su personalidad" (Petrovski, 1986: 354).

Es necesario precisar que los sentimientos superiores son las formas más elevadas y complejas de la vida afectiva. Del reconocimiento de este elemento se deriva la importancia que concedemos a la necesidad de que tanto la escuela, la familia, como la sociedad en general, presten todavía una mayor atención al proceso de su formación y desarrollo, y hacerlo sobre todo, a partir de paradigmas posibles de imitar.

Como hemos destacado, el estudio de los sentimientos, de su origen y desarrollo puede hacerse desde múltiples vertientes:

desde la fundamentación de su base fisiológica, la determinación de su compleja estructura hasta la particularidad de los nexos que tienen con categorías como motivación, actividad, y otras. En todos los casos, resulta provechoso recurrir a estos estudios para una profundización siempre necesaria en el tema. Sin embargo, el objetivo del presente estudio es otro. Escapa a nuestro interés el análisis de los sentimientos desde la óptica fisiológica, psicológica, o desde el plano esencialmente teórico, aun cuando de modo subyacente constituyan elementos de nuestros análisis.

De acuerdo a los fines que hemos trazado, resulta medular el enfoque, particularmente educativo, del contenido de esta categoría, teniendo en cuenta su papel en la motivación de la actividad humana, en el comportamiento del individuo en la sociedad.

Tal como señalan algunos autores (Bustamante, 1975; Zaporozhets, 1979; Petrovski 1986; Krutetski, 1989; entre otros), los sentimientos tienen una dependencia de las experiencias vividas por el individuo y una base histórico- social. Bustamante (1975: 223) enfatiza que los sentimientos tienen una génesis personal y un carácter histórico dada la dependencia de los mismos de las experiencias que haya vivido el sujeto, pues por medio de tales experiencias es cómo se realizan los condicionamientos y conexiones temporales que los vertebran. Diversos factores sociales intervienen en la formación de los sentimientos; así, las relaciones que el sujeto establezca con sus semejantes a lo largo de su vida influyen en el modelado de los mismos.

Desde este ángulo queremos destacar la trascendental tarea de la escuela y la familia en su formación y desarrollo. La insistencia que hagamos a este elemento, en diferentes momentos, no es casual. Para la familia, la sociedad y, en par-

ricular para los educadores, el reconocimiento del papel de los sentimientos como motivadores de la actividad humana tiene una importancia capital, que deseamos potenciar en y con el presente estudio.

Con independencia de que en las diferentes etapas de la formación de la personalidad el desarrollo de los sentimientos transcurra con peculiaridades distintivas, en todas juegan un rol destacado en la motivación de la actividad, y en especial en el reajuste necesario de adaptación a la vida escolar colectiva, en el aprovechamiento escolar y el desarrollo del mundo cognitivo, afectivo y volitivo.

La familia, la escuela, la sociedad en su conjunto han de tener en cuenta, juntos, esta fuerza activa de los sentimientos, su capacidad de constituir móviles para la acción, la fuerza interna que transmite al hombre determinado tipo de sentimiento para encausar actitudes y posiciones ante la vida.

Padres y educadores, la familia y la escuela han de reconocer que cada individuo hace suyos sentimientos específicos, propios de su vida interior, pero que el contenido de los mismos trasciende el marco de lo individual: como producto consciente de un sujeto social, los sentimientos del hombre abarcan relaciones que tienen por base, por fundamento y que se manifiestan en la sociedad a la cual reflejan. Los sentimientos surgen como algo imprescindible a partir del medio social que los condiciona.

En toda su extraordinaria variedad, los sentimientos pueden tomar diferente orientación social, y con ello encausar actitudes y acciones múltiples, diversas, de contenido positivo o no. Las experiencias del individuo, y en especial el tipo de interacción social que tenga con sus semejantes en el marco de la familia, la escuela, la comunidad, la sociedad en general

adquiere una connotación especial en el proceso de formación de los sentimientos, y por ello su necesaria atención por padres y educadores.

Como hemos insistido, por su contenido los sentimientos adquieren una extraordinaria diversidad. Ello determina que, al agruparlos, los especialistas ofrezcan diversos criterios clasificatorios y los ordenen de modo diverso. Para el presente estudio hemos asumido la clasificación que fundamenta Petrovski (1986) sustentada en la esfera de la actividad humana que sirve de base a los diferentes sentimientos superiores.

De acuerdo a tal criterio de clasificación podemos ubicar los sentimientos en cuatro grupos fundamentales: los sentimientos morales, los prácticos, los intelectuales y los estéticos. La estrecha relación que existe entre los grupos, y en el contenido específico de los mismos, exige evitar cualquier enfoque metafísico y esquemático.

Conocer esta rica variedad de sentimientos humanos -hagamos nuestra una u otra clasificación- su contenido, cómo guiarlos, orientarlos, dirigirlos es tarea difícil y hermosa, que corresponde a toda la sociedad, pero que la familia y la escuela, como nadie, debe asimilar consciente y responsablemente.

José Martí como paradigma

Resulta válido y necesario insistir en que uno de los principales problemas que hoy día afrontamos en la labor de formar, de desarrollar los sentimientos consiste en que el enfoque que hacemos, tanto en la escuela como fuera de ella, adolece de una correcta fundamentación y dirección didáctica, y en gran

medida porque no siempre tomamos patrones convincentes como sustento del trabajo.

Las razones anteriores nos conducen a formular las siguientes interrogantes: ¿qué sentimientos “cultivar” en nuestros niños, adolescentes y jóvenes?, ¿cómo encausar las acciones para su formación?, ¿qué personalidades pueden servirnos de patrones para lograr la identificación del niño, del adolescente y del joven con los sentimientos superiores de contenido positivo? Padres y educadores, más de una vez, han hecho suyas estas preguntas, que conocemos no constituyen centro de preocupación sólo en nuestro país, sino en gran parte del mundo.

Sabemos que la atención a la necesidad de la formación y desarrollo de sentimientos no es particular de Cuba, de su sistema social, ni de su familia; ni tampoco de Brasil (de donde procedemos los autores), sino que constituye un problema de trascendencia universal. Porque la naturaleza humana es similar en todas las latitudes, los problemas que afectan, o que enriquecen la misma, nos atañe por igual a todos, pese a diferencias idiomáticas, filosóficas, políticas y culturales en general. No sin razón el Héroe Nacional de Cuba, José Martí, se refirió a ello en estos términos:

La naturaleza del hombre es por todo el universo idéntica, y tanto yerra el que suponga al hombre del Norte incapaz de las virtudes del hombre del Mediodía, como el de corazón canijo que creyese que el hombre del Sur falta una sola siquiera de las cualidades esenciales del hombre del Norte (V: 260)³.

3 En lo sucesivo las referencias a las obras de José Martí incluirán el tomo del que ha sido extraída, en número romano, y las páginas en arábigo.

Desde este instante debemos hacer nuestras las palabras de Martí cuando se refería, en *Patria*, el 30 de abril de 1892 a la necesidad de cultivar los sentimientos: “El mejor entretenimiento, es sembrar almas” (V: 357).

Conviene esclarecer que hemos subordinado, no casualmente, a la vida y obra de José Martí todo el enfoque sobre la necesidad de tomar patrones positivos para, sobre esa base, influir sobre el desarrollo de los sentimientos. ¿Quién puede ser más cercano a nuestros educadores, a nuestros alumnos, incluso a la familia en el enfoque de los sentimientos? ¿Quién como Martí puede trascender las fronteras de la nación cubana al expresar, fundamentar, demostrar cuáles han de ser los sentimientos que deben hacer suyos los hombres y mujeres de estos y de todos los tiempos?

Martí es nuestro paradigma. Tal como lo ha planteado Vitier (1996: 23) hoy más que nunca tenemos que dirigir los ojos hacia ese horizonte llamado José Martí, hacia el hombre que más de cerca y más de lejos nos acompaña, y propiciar su encuentro, su diálogo con nuestros niños, adolescentes y jóvenes dentro de un estilo pedagógico como el que él elogió y practicó: libre, conversacional, gustoso. Lo anterior no significa, en modo alguno, que neguemos el valor y trascendencia de otras personalidades históricas, cubanas, brasileñas o de otras latitudes, ni que el ejemplo de sus vidas y de sus obras deje de ser vital en el empeño que nos ocupa.

Vale, sin embargo, una aclaración: Martí no fue un teórico de la problemática de los sentimientos. En él no encontramos, expresamente formulado, ni un concepto teórico ni una taxonomía de cuáles constituyen los sentimientos del hombre. Nunca su intención fue esa. Sin embargo, tanto su prosa abundante y fecunda, como su verso cálido y vigoroso, están llenos de suge-

rencias, de valoraciones sobre unos y otros sentimientos. Más que eso: su vida constituye una fuente inagotable donde podemos encontrar las más altruistas manifestaciones de los sentimientos que hoy día debemos crear y desarrollar en nuestros niños, adolescentes y jóvenes.

Nuestras reflexiones, y sobre todo las de Martí, se dirigirán a padres y educadores; a la familia y a la escuela, a la sociedad. Sin pretender ofrecer fórmulas únicas, tratamos que nuestro empeño sirva para unir las fuerzas que nos permitan dar continuidad, con la mayor prontitud, a la hermosa tarea de: “Con José Martí, cultivar los sentimientos”.

Capítulo II:

José Martí y los sentimientos morales

Los sentimientos morales (del latín *moralis*) son portadores, se manifiestan o expresan en la relación del individuo con otras personas, con los colectivos humanos, con la sociedad. Su base lo constituyen las normas y principios morales establecidos en la sociedad, condicionados históricamente. La conducta del hombre, su posición ante la vida social, se relaciona estrechamente con el contenido de los sentimientos morales que ha asimilado, que ha hecho suyos. La ambivalencia de los sentimientos, más aguda en este grupo, atestigua el contenido antagónico que éstos pueden adquirir, lo que justifica la necesidad de su correcta orientación.

Constituyen sentimientos morales que debemos forjar prioritariamente: la modestia, la honradez, el amor, el deber, la amistad, el patriotismo, entre otros. Como puede apreciarse, este grupo de sentimientos abarca el amplio espectro de todas nuestras relaciones sociales, dado su contenido en la orientación de las relaciones entre los individuos. Ello determina que constituyan sustento de los demás grupos de sentimientos, con independencia de que sean asumidos diferenciadamente por los individuos en la

sociedad, y de que éstos les imponga un sello distintivo en cada época histórica.

En el ámbito social, especialmente familiar y escolar, los sentimientos morales deben atenderse en el contexto del subjetivismo que implica su asimilación por el individuo, en dependencia de factores como la edad, las condiciones materiales de vida, las tradiciones y cultura, entre otros, lo cual no se opone al contenido social del mismo.

La modestia

Uno de los sentimientos humanos más altruistas, y que debemos atender con prioridad, es la modestia, por constituir una de las cualidades más preciosas de la personalidad y que adquiere enorme fuerza de manifestación en todas las esferas de la vida social, según las aspiraciones y objetivos de los sistemas educacionales y sociales progresistas.

La necesidad de cultivar la modestia es destacada por Martí con asombrosa reiteración. En todo momento sabe elogiar a los hombres en quienes “...el pensamiento va acompañado de la acción, la superioridad del desinterés, y el mérito extraordinario de la mansa modestia” (V: 402).

Resulta necesario, en los momentos actuales, desplegar desde la escuela y en el hogar, un mayor nivel de influencia en la atención al desarrollo de este sentimiento. El pobre nivel de elaboración teórica del contenido de este sentimiento por parte de un sector de nuestros adolescentes y jóvenes, expresado en sus criterios acerca de la manifestación práctica del mismo, constatados en investigaciones en Cuba y en Brasil, es demostrativo de lo anterior (Pereda y Orraca, 1997; Pereda y Neto, 2003).

Educar la modestia en nuestros niños, jóvenes y adolescentes es lograr que su comportamiento constituya la expresión de su esencia interna, en que la cordialidad y la naturalidad prevalezcan. Nuestra actividad formadora debe dirigirse hacia el logro de la autovaloración natural del educando ante sus resultados, ante sus éxitos. Martí enseñaba a no jactarse de los méritos y cualidades personales, a no ser inmodestos pues “...la inmodestia (es) compañera segura del mérito inferior” (V: 287).

La inmodestia impide que el niño o el joven encause sus fuerzas, su capacidad creadora hacia la tarea asignada y que debe acometer: su tendencia a la autocomplacencia, su arrogancia, su alabanza por la gloria, supuestamente merecida, mengua sus capacidades, sus fuerzas, su talento y hace que no pocas veces sus resultados reales y sus aportes sean limitados. La inmodestia muchas veces sirve de caldo de cultivo a la sobre valoración desmedida y a la decadencia moral. Por tales razones el hogar, la comunidad y la escuela han de ser propicias para el desarrollo de este sentimiento.

A lo largo de su vida, el maestro elogia a quienes junto a los méritos reconocidos enarbolan los sentimientos de modestia. Así escribe en “Patria” el 6 de Enero de 1894, pletórico de gozo: “Por su modestia, tanto como por su verdadero mérito es celebrado con justicia el violinista Pedro Salazar” (V: 422).

El inmodesto es individualista y autosuficiente. Piensa que sólo sus méritos personales deben prevalecer; sólo sus resultados se imponen a todo y a todos. Desterrar este sentimiento es responsabilidad común de la familia, la escuela, la comunidad.

Debemos enseñar cómo la vida de Martí está llena de ejemplos de sencillez, de modestia, de espíritu colectivista, que prevalecían por encima de intereses o posiciones personales. Más de una vez se refirió a ello, en actitud que hemos de educar en hogares y escuelas, en toda la sociedad: “Yo suelo olvidar mi mal

cuando curo el mal de los demás. Yo suelo no acordarme de mi daño más que cuando los demás pueden sufrirlo por mí” (I: 68).

Educar en el colectivismo es también forjar el sentimiento de modestia. Un hombre modesto puede trabajar individualmente o en colectivo, pero el resultado de su obra no puede, por egoísmo más que por necesidad, hacerlo de exclusividad suya, cuando es requerido por la colectividad: “Servirse a sí sólo -decía Martí- es un robo” (I: 254).

Las relaciones interpersonales entre el educando, y los miembros de la familia y la comunidad con el niño, adolescente y joven son determinantes en el desarrollo de los sentimientos morales, especialmente de la modestia. Así, la calidad afectiva que tengamos con él, la comunicación interpersonal, tanto por lo racional como por lo directamente vivencial, determinará en gran medida el desarrollo de estos sentimientos.

Tanto en la escuela como en el hogar hemos de enseñar, con el ejemplo, que un niño, un adolescente, un joven modesto es sencillo. Y la sencillez tiene en la ostentación uno de los enemigos más connotados.

Es muy frecuente en los inmodestos, como una posición esencialmente individualista, cuya manifestación es más frecuente en la edad juvenil, cierto abigarramiento en la forma de vestir, que llega no pocas veces a la ostentación y la extravagancia, símbolos de decadencia y pobreza espiritual. Eduquemos a nuestros hijos y alumnos los sentimientos de modestia en todas sus dimensiones: en lo espiritual y en su reflejo corporal. Podemos y debemos persuadir en el reconocimiento de que el individuo sencillo ni ostenta ni es extravagante.

Nunca resultará improductivo valorar, con nuestros hijos y alumnos, los fragmentos de la carta de Martí a María Mantilla, fechada el 9 de Abril de 1895, donde le escribe de los peligros de la ostentación, y sobre el poder de la modestia; donde le enseña que la sencillez y la honra dan al cuerpo más elegancia y más poderío

“... que las modas más ricas de la tierra” (XX: 219); donde recomienda, entre muchas cosas de incalculable valor ético, que pase “...callada, por entre la gente vanidosa. Tu alma es tu seda” (XX: 220).

Con reiteración hemos de volver, como Martí, a insistir en la necesidad de forjar el sentimiento de modestia. Toda la vida del Apóstol, y su propia obra, está impregnada de esa enseñanza. Así, por citar un lugar más, podemos tomar de ejemplo su “Meñique” donde pone en las palabras del Rey la sabiduría del mensaje: “... ser modesto, que es la primera lección de sabiduría” (XVIII: 314).

Junto al que ostenta, el egoísta se opone a la modestia. De él ha dicho Martí: “... el egoísta es dañino, enfermizo, envidioso, desdichado y cobarde” (V” 469).

El egoísta es un individualista consumado: piensa para sí, actúa para sí. Todo al egoísta le resulta poco, salvo su apetito desmedido por la gloria personal, no siempre ganada con decoro, pero para él insuficientemente reconocido.

El egoísmo es un sentimiento insano e infecundo, que muchas veces aflora de diferentes formas entre nuestros niños, adolescentes y jóvenes, y que debemos combatir haciendo que prevalezcan los sentimientos de modestia y sencillez. En tal sentido también la enseñanza de Martí es clara: “El egoísmo desgasta, y para en limosnero: la piedad rica, y cría” (V: 36)

La honradez

La honradez es uno de los más altos sentimientos éticos.

Para nuestros niños, adolescentes y jóvenes la honradez se manifiesta prioritariamente en acciones como ser respetuosos, no robar, ser educados, ser sinceros y ser modestos. (Pereda y Orraca, 1997).

Hemos de enseñar que ser honrado es estimar y respetar, por igual, la dignidad propia y la ajena, es vivir de cara al sol, orgulloso de sentirse útil, con el decoro de los que tienen en la vida un recto y diáfano proceder.

La honra no es un atributo que se adquiere una vez, tal vez un día, y luego se atesora con el propósito de ostentar de ella, o de vivir de ella. Ser honrado es tener una posición vertical en la vida: desde que se nace ha de lucharse siendo honrado, y hasta el último aliento de la vida debemos enaltecer tal sentimiento con la fuerza de la consagración a él, tal como la propia vida de Martí enseña.

La honradez no se hereda. La honradez se forja. Es por ello que Martí proclama, exige a la juventud que sea honrada: “Los jóvenes, por lo menos, deben ser honrados” (V: 72).

Pero, ¿qué es para Martí la honradez?: “La honradez es el vigor en la defensa de lo que se cree, la serenidad ante las exigencias de los equivocados, ante el clamoreo de los soberbios, ante las tormentas que levanten los que entienden mejor su propio provecho que el provecho patrio” (I: 101).

La dignidad en los principios, su defensa ante cualquier contingencia, es propio del hombre honrado. Como enseña Martí, la honra no se cambia ni se vende por posiciones políticas o empresariales, ni por las mayores riquezas materiales. Con Martí debemos cultivar este sentimiento, llenarlo de la vitalidad que su propio ejemplo le impuso. Suya es esta enseñanza que, escrita en 1873, cobra hoy día plena vigencia: “... indigno será quien deje pensar a las naciones que sacrifica su honra a la riqueza” (I: 96).

A quienes, por conveniencias de diversa índole comercian con la honra, el Héroe Nacional cubano los fustiga: “Por un galón dorado en la levita, o por una copa de Jerez de la mesa del general,

puede vender un hombre, blanco o negro, la razón y la honra” (I: 339).

Para él, quien vendiera la honra perdía para siempre su condición humana: caía de hecho en el círculo de los pícaros, de los hombres sin decoro.

En épocas, condiciones y en diferentes medios, Martí enriquece su concepción del contenido de este sentimiento. Su legado no puede dejar de ser aprovechado con esmero por la familia, la comunidad y la escuela, especialmente porque ello debe contribuir al reforzamiento del contenido de este sentimiento en nuestros niños, jóvenes y adolescentes.

En su “Edad de oro” Martí establece ideas rectoras de qué es un hombre honrado:

- No ocultar los criterios propios:

Un hombre que oculta lo que piensa,
o no se atreve a decir lo que piensa,
no es un hombre honrado (XVIII: 304).

- Trabajar por la honradez:

Un niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve, debe padecer por todos los que no pueden vivir con honradez, debe trabajar porque puedan ser honrados todos los hombres, y debe ser un hombre honrado (XVIII: 304).

En disímiles momentos abunda y enriquece el contenido del sentimiento de honradez:

- Para que el sustento diario se logre sólo a base del trabajo creador:

Y el pan ha de ser puro desde la simiente de la espiga:
si no, el que come pan es cómplice (V: 28).

- Para que no se hagan alianzas con verdugos y ladrones:

A la mesa del castigador no puede sentarse con honra, sino sin honra, ningún hermano del castigado. (I: 365).

- Para evitar hermanamiento con la villanía:

El que se conforma con una situación de villanía es su cómplice (III: 25).

- Para defender la justicia aún a riesgo personal:

...sólo hay honra en la satisfacción de la justicia. (I: 90).

- Para que la Patria y sus mártires sean la inspiración más grande de la honra:

...los cuerpos de los mártires son el altar más hermoso de la honra (I: 84).

Ni hay hombres más dignos de respeto que los que no se avergüenzan de haber defendido a la patria con honor (I: 196).

Honrar a la patria es una manera de pelear por ella (V: 251).

- Para que se respete la individualidad ajena y se haga culto de ella:

...el hombre se deshonra cuando deshonra a los demás (IV: 251).

Una responsabilidad conjunta de la escuela y la familia debe constituir la asimilación consciente por nuestros niños, adolescentes y jóvenes de los preceptos martianos destacados anteriormente.

El amor como sentimiento

El amor es el más universal de los sentimientos humanos. Gracias a él la sociedad surgió y vive. Tal vez por ello nuestros docentes y en nuestra familia lo deben situar prioritariamente entre los sentimientos que hemos de cultivar, dándole un contenido concreto.

De la universalidad de este sentimiento expresó Martí: “La única verdad de esta vida, y la única fuerza es el amor. En él está la salvación, y en él está el mando (V: 21).

Para nuestro Héroe Nacional tanto la amistad como el patriotismo no son más que manifestaciones concretas de amor. Sin embargo, no reduce el amor a estas formas. Para él, este sentimiento se manifiesta también hacia la madre, la naturaleza en sus múltiples y dialécticas formas, hacia el sexo que nos complementa, hacia el género humano.

Pero, indudablemente, su amor a la madre ocupa un lugar preferencial. Más que el sentimiento de cariño extraordinario que profesa Martí por su madre, Doña Leonor Pérez, siente profundo respeto por la condición de madre potencial que vive en cada mujer. Reconoce en toda madre la innata capacidad de sacrificio sin igual, la fuerza de sostén que las colman: “La madre, esté lejos o cerca de nosotros, es el sostén de nuestra vida. Algo nos guía y ampara mientras ella no muere. La tierra, cuando ella muere, se abre bajo nuestros pies” (V: 379).

Por su azarosa vida, no pudo Martí profesar directamente a su madre todo el cariño, su entera devoción, su infinita ternura, su eterna admiración. Tal vez, por ello, la exquisitez y el respeto con que se refiere a las madres en toda su obra y a lo largo de su vida: “Pero las madres son amor, no razón, son sensibilidad exquisita y dolor inconsolables” (I: 84).

Esta realidad, la lejanía física de su madre, marcó profundamente a Martí desde edad temprana. Como conocemos, siendo aún un niño su lírica se enriquece del contenido de este sentimiento que provoca la madre ausente. Contaba tan sólo 15 años cuando escribe:

Porque mi alma, de amor henchida
Aunque muy joven, nunca se olvida
De la que vida me hubo de dar.
(XVII: 13).

No podemos censurar la falta de madurez poética del autor. La ternura sobrepasa el estilo del adolescente que, en gesto hermoso, felicita a la madre en su onomástico. Y ese sentimiento se agiganta al ser deportado a España en 1871. Lejos de la patria, de sus hermanos de sangre y de lucha, y en especial de su madre, nace el poema “¡Madre mía!” donde se alojan la añoranza y la nostalgia junto al imborrable amor por su progenitora.

Desgarrador por su contenido y los sentimientos que expresa, es la dedicatoria a la foto que envía a Doña Leonor al ser condenado a presidio. Martí se conmueve por llenar el corazón de la madre de espinas, pero sabe que ellas se metamorfosearían en flores al calor de su indestructible amor y respeto ilimitados.

En múltiples oportunidades retoma Martí, en su producción literaria, el tema de la madre. Tal sentimiento profesa por ella que la cataloga de “sublime” para agregar:

Mujer en todo amor pura y serena,
Que no sabe el terror con que se gime
Ni el llanto sabe de cobarde pena.
(XVII: 87).

Sobre los sentimientos que especialmente le inculcó la madre, y que determinaron su opción en la vida, habla Martí en

“Yugo y Estrella”: su madre es guía para que, puesto de pie sobre el yugo que oprime y esclaviza luciera más alta la estrella de la dignidad y de la lucha.

El amor, el respeto, la veneración por la madre debe constituir un sentimiento que la sociedad y la escuela hemos de atender con fuerza redoblada.

Como todo humano, Martí sintió en sí mismo la magnitud del sentimiento de amor en todas sus formas, sin excluir el amor que se profesa por el sexo femenino. Y Martí amó de un modo peculiar, pero de forma alcanzable en todo hombre, que hemos de educar.

En carta fechada el 10 de noviembre de 1869, a la temprana edad de 16 años, ya Martí distingue de la mujer su belleza física y sus cualidades espirituales, y se pronuncia por la superioridad de la segunda. En esta carta el adolescente destaca su devoción por el alma inmensamente grande de la mujer, pero si esta “...la tienen fea, bien pueden irse a brindar a otro lado sus hermosuras” (I: 41).

Para Martí, el amor físico debe tener base sólida en la comunión de concepciones, en la identificación de caracteres. Definitoria, en el análisis de las concepciones del Maestro sobre este sentimiento, es la carta a su hermana Amelia, fechada en Nueve York en 1880. El Héroe Nacional de Cuba insiste, a su hermana, en no confundir el ansia de amor juvenil con el amor profundo que nace luego del largo examen y el detallado conocimiento de la persona a la que debe prodigarse este sentimiento. Reitera la necesidad de distinguir el placer que trae la apariencia física y “...ese otro amor definitivo y grandioso, que, como es el apegamiento inefable de un espíritu a otro, no puede nacer sino de la seguridad de que el espíritu al que el nuestro se une tiene derecho, por su fidelidad, por su hermosura, por su delicadeza, a

esta consagración tierna y valerosa que ha de durar toda la vida” (XX: 287).

La realidad escolar y social, el comportamiento de adolescentes y jóvenes en sus relaciones amorosas, exige una valoración más detallada y profunda, no siempre conferida en escuelas y hogares.

Estudios realizados (Burque, 1995; Pereda y Orraca, 1997; Pereda y Neto, 2003) destacan cualidades importantes (sinceridad, fidelidad, honradez) que deben influir en los criterios para la elección amorosa en alumnos del nivel medio, pero que adquieren un rango por debajo del nivel deseado.

Hemos de educar en nuestros jóvenes el sentimiento de la responsabilidad que entraña el amor. Quienes así no lo asumen niegan el tránsito por el que, a decir de Martí, debe pasar el amor: “El amor, como el árbol, ha de pasar de semilla a arbolillo, a flor, y a fruto” (XX: 287).

Para él, y así lo expresa en carta a María Martilla, la base del amor estriba en el respeto y en el merecimiento recíproco: “Amor es delicadeza, esperanza fina, merecimiento y respeto” (XX: 216).

Radicalmente opuesto al amor con el objetivo exclusivo de placer sexual o mera mercancía, Martí critica más que a quienes se prostituyen, a las condiciones que generan la prostitución. Así, en la temprana fecha de 1875 -cuenta con apenas 22 años- escribe la poesía “Magdalena”, en la que relata la historia de una joven que huérfana y pobre, se entrega al vicio vencida por la necesidad material. Condena el falso criterio del amor, y fustiga a quienes con hipocresía criticaban a la joven:

¡Cuántas almas infames y manchadas
En no tocados cuerpos cristalinos
Cuántas almas de virgen perfumadas

En cuerpos comerciados y mezquinos.
(XVII: 53).

Martí repudia el amor rentado. Para quienes hacen del amor un negocio está su condena, la misma que hemos de defender y educar en toda la sociedad:

...la mujer que vende su honor tiene su
nombre, que es el mismo que el que vende al
interés su genio (XII: 43).

El amor materno, el amor carnal son algunas de las formas de manifestarse este sentimiento, pero no son las únicas. Para el Maestro la base de las relaciones humanas debe descansar en el amor. Así expresa, en lo que tenemos responsabilidad de convertir en máxima para los hombres: “...la única ley de la autoridad es el amor” (V: 84).

Y por su enorme significación insiste: “...el amor, administrado por la vigilancia, es el único modo seguro de felicidad entre los hombres” (II: 26).

A nuestros escolares, a nuestra familia debemos educarla a partir de tales sentimientos. Pero esta aspiración será posible cuando nuestras relaciones con ellos se sustenten en el amor bien administrado, facilitador de la más rica comunicación. Vale entonces preguntarnos: ¿se basan las relaciones con nuestros discípulos y en nuestros hogares en el amor y la comunicación, o prevalece como tendencia el autoritarismo vertical y no pocas veces irracional? Por otra parte, ¿somos celosos en la búsqueda de formas de dirección en las que predominen vínculos basados en el cariño y el respeto entre los propios educandos y en el seno familiar? A tales interrogantes hemos de darle prontas respuestas, de manera que las acciones que se deriven incidan

favorablemente en la dirección de los sentimientos pues, como el propio Martí señala: “Con el amor renace la esperanza” (V: 385).

Padres y educadores hemos de interiorizar la máxima martiana de que el cariño es la llave del mundo. Ello debe conducirnos a que el odio, ese sentimiento ambivalente al amor, sea proyectado, vivido también con sentido positivo.

Cuando el hombre odia ciegamente, cuando se deja arrastrar por este sentimiento y no controla conscientemente su dimensión, su alcance, se convierte en un ser incapaz de razonar, y por ello impotente para actuar consecuentemente.

Para Martí, la venganza y el odio se habían esparcido por la tierra en horas malditas. El hombre que sabe crear no odia ciega e irracionalmente. El propio Maestro es ejemplo de ello: azotado por los horrores del presidio político que ha sufrido en carne propia, expresa en 1871, contando tan sólo 18 años: “Odiar y vengarse cabe en un mercenario azotador de presidio” (V: 241).

Es tan grande la esperanza de Martí de que el amor prevaleciera en toda relación humana, que en el prólogo a los “Cuentos de hoy y de mañana”, de Rafael Castro Palomino, en octubre de 1883 escribe: “Todos los árboles de la tierra se encontrarán al cabo en uno, que dará en lo eterno suavísimo fruto: el árbol del amor (V: 103).

Nuestro Héroe Nacional reniega del “odio canijo”, del odio irracional que embrutece. El no pide renunciar a la cólera, a la indignación que sirve de respuesta a una humillación, a una ofensa, a la injusticia. Quien vea el mal, el abuso, la decadencia moral y no sienta cólera por quienes las traen consigo, no es un hombre honrado. Cuando la sangre de un niño, de un adolescente, de un joven no se encienda ante una humillación a la dignidad de otro hombre, cuando no se sienta indignación

por quien mancille la honra y la verdad, quien no sea capaz de sentir su corazón movido por la necesidad de luchar contra quienes nos quieren quitar la libertad, la dignidad y el decoro, no es un hombre honrado, es un hombre de siete meses, como el propio Martí reconoce.

Con Martí debemos educar en ese principio pues su vida y su obra son demostrativas del valor que adquiere la negación del odio, lo cual no significa la pasividad y el deshonor.

Puede servir de ejemplo la obra “Abdala”, publicada en octubre de 1869. En ella, un joven guerrero -quien da nombre a la obra- expresa a la madre el verdadero significado de los sentimientos de amor a la Patria, del deber y del odio. Así habla el guerrero al partir hacia el campo de batalla:

El amor, madre, a la patria
No es el amor ridículo a la tierra
Ni a la yerba que pisan nuestras plantas;
Es el odio invencible a quien la oprime,
Es el rencor eterno a quien la ataca (XVIII: 19).

Con Martí hemos de enseñar a repudiar el vicio, la falsedad, la mentira, la doble moral, la hipocresía, la inmodestia. Tales sentimientos negativos, que afloran con mayor fuerza en épocas determinadas, bajo condiciones específicas, hemos de combatirlos tanto en la escuela, el hogar como en la comunidad, pues surgen indistintamente en uno y otros lugares.

El sentimiento del deber

El sentimiento del deber es uno de los más importantes, no sólo en el grupo de sentimientos morales, sino en toda la rica y

variada gama de sentimientos superiores, dado que su manifestación más evidente suele constituir la incondicionalidad.

Desde edades tempranas hemos de educar los sentimientos del deber y la responsabilidad, lo que implica ir asumiendo una posición digna ante la vida, pues como señala Martí: “Toda la vida es un deber” (I: 261).

Sin embargo, el sentimiento del deber no es uno de los más arraigados especialmente en jóvenes y adolescentes. En el binomio deberes-derechos hay una preferencia abierta por la segunda y una simplificación del contenido del primero (Pereda y Orraca, 1997; Pereda y Neto, 2003).

El origen de cierta falta de interés y su repercusión social se debe, en gran medida, a la incapacidad de los mayores de desarrollar el sentimiento del deber. El niño se hace egoísta si no le demostramos que junto a los beneficios de que goza -muchas veces convertidos en privilegios- ha de cumplir determinados deberes, si no le desarrollamos el sentido de responsabilidad por lo que debe aportar. La práctica pedagógica, familiar y social en general, son demostrativos del protagonismo que pueden alcanzar nuestros niños, adolescentes y jóvenes cuando se les enseña el verdadero sentido del deber.

La educación de este sentimiento moral no exige métodos ni prácticas super especializadas, pero sí consagración de quienes tenemos la responsabilidad y la misión de su tratamiento.

El sentimiento del deber no puede imponerse: el ejemplo de los mayores y las relaciones colectivas con participación directa del niño, adolescente o joven puede ser esencial en su desarrollo.

El estímulo constante al cumplimiento del deber, la auto-valoración y valoración colectivas de los resultados de la obra realizada, constituyen procedimientos valiosos para estimular su cumplimiento como sentimiento moral importante. Pero tales

valoraciones deben servir de acicate, no como complacencia que llame a la inactividad. Martí se refiere a ello: “La gloria y el triunfo no son más que un estímulo al cumplimiento del deber” (I: 89).

Como otros sentimientos, el deber presenta particularidades típicas en los diferentes estadios de desarrollo de la personalidad. Desarrollar la capacidad de reconocer los deberes, en cada faja etaria concreta, es una responsabilidad escolar, familiar y social. Y hacer que se reconozca en qué medida se ha dado cumplimiento al deber, estimular este acto ayuda a hacerlo un estilo de vida.

Con reiteración Martí insiste en una enseñanza: con pena debe mirarse al hombre que a diario no sepa aquilatar la medida en que ha cumplido con su deber. Enjuicia críticamente a quienes, conociendo sus deberes, no le dan cumplimiento. Así expresa: “Si sabe lo que su deber le impone, y cree que debe cumplirlo, y no lo cumple- confiesa así que vive vida mísera, sin fuerzas y sin vigor” (I: 100).

Ante el incumplimiento del deber, por sencillo que pueda parecer, hemos de actuar. Pero, a quienes la fuerza del poder nos ha convertido en jueces, nos atañe la responsabilidad de lograr la más efectiva valoración y auto-valoración del “por qué” (causas) y en las “consecuencias” (efectos) del incumplimiento del deber.

Efectos positivos en la formación del sentimiento del deber lo adquieren las justas valoraciones de actos en que se manifieste su cumplimiento por nuestros niños, adolescentes y jóvenes por lo que ello representa en la incitación, en el estímulo a nuevos actos positivos. Sobre el particular escribe Martí: “Y honrar a los que cumplieron con su deber es el modo más eficaz que se conoce hasta hoy de estimular a los demás a que lo cumplan” (I: 262).

Con Martí hemos de enseñar que el diario cumplimiento del deber realza la estirpe humana. El niño, el adolescente, el

joven debe sentir el gozo que proporciona el cumplimiento del deber, con independencia del grado de dificultad o de los riesgos que ello pudiera presuponer. Debemos lograr, en nuestros hogares y centros docentes, en la comunidad que se interiorice el contenido de la siguiente máxima martiana: “El deber de un hombre está allí donde es más útil” (XX: 475).

No podemos renunciar a que nuestros hijos realicen tareas de utilidad práctica en los hogares, por insignificantes que puedan parecer: ordenar su librero, limpiar la casa, cuidar de los hermanos pequeños, y otras múltiples encomiendas, debe convertirse en parte de sus deberes a edades determinadas. No podemos educar en ellos la consideración de que hacen un favor al cumplir tales acciones; el sentido de responsabilidad con que las ejecuten contribuye a afianzar el sentimiento del deber. Similar forma de actuación debe asumirse en la comunidad y en los centros docentes, dada la enorme influencia que allí puede ejercerse en el orden positivo.

La amistad. El valor de este sentimiento

El sentimiento de amistad es uno de los más arraigados sentimientos humanos. Es así que se considera por los docentes cubanos entre las primeras prioridades (Pereda y Orraca, 1997). Vale esclarecer, sin embargo, que en las diferentes etapas del desarrollo de la personalidad este sentimiento no desempeña idéntico papel, no adquiere la misma importancia, ni los patrones para su elección son iguales. Ello, lejos de menguar el papel a jugar por los adultos en el direccionamiento de su desarrollo, lo acrecienta.

Por constituir uno de los primeros sentimientos que el individuo asimila consciente e independientemente, la amistad

cobra fuerza propia y se anticipa al desarrollo de otros sentimientos, por lo que su reforzamiento por los educadores y la familia se hace imprescindible. Determinar qué criterios para la selección de las amistades tienen nuestros niños, adolescentes y jóvenes resulta sumamente provechoso. Es por ello que conocer cuáles, y en qué circunstancias, forja Martí sus primeras amistades, así como cuáles son sus criterios sobre este sentimiento resulta igualmente valioso.

De las amistades de Martí niño poco se sabe. Hay quienes expresan, como su entrañable amigo Gonzalo de Quesada, que en su infancia nuestro Héroe Nacional "...ni siquiera contaba en aquellos días con el consuelo de la amistad franca y abierta de otros niños" (Quesada, 1943: 8-9).

Los frecuentes viajes a que someten a Martí niño pudo constituir la causa mayor de la falta de amigos en sus primeros años de vida. Recordemos que permaneciendo en el Hanábana (hoy Jagüey Grande, Matanzas) a la edad de nueve años conoce de cerca, muy de cerca, la esclavitud. Allí sabe del martirio de los negros esclavos, y de entonces data su admiración y su extensiva amistad por los pobres y oprimidos.

Aunque años más tarde lo proclama en sus versos, desde entonces lleva consigo el contenido que poéticamente expresa:

Hay una flor más pura que la blanca
Flor de azahar!-
La que perfuma el alma sin quemarla:
La flor de la amistad- (XX: 159).

Las primeras amistades duraderas de Martí fueron Fermín Valdés Domínguez, su condiscípulo, con quien sella una sincera y eterna amistad, y Rafael María de Mendive, su amigo, educador y padre espiritual.

Otras amistades entrañables de Martí fueron Gonzalo de Quesada y Juan Gualberto Gómez. Aún se conjetura la fecha en que se conocen Martí y Gonzalo de Quesada, pero es indudable que fue en la ciudad de Nueva York. Sí se conoce que la primera presentación pública de ambos amigos fue en la celebración de las efemérides del 10 de octubre del año 1869, en Hordman Hall. Entonces Martí contaba con apenas 16 años y Quesada con 20. La historia recoge que el discurso de Quesada impresionó vivamente a Martí, lo que pudo constituir el pilar de la mutua amistad futura.

Martí conoce de la lealtad, del talento, de la honestidad y del patriotismo de Quesada, y estas fueron las cualidades cuyo contenido alimentó el sentimiento de amistad del Maestro por el talentoso joven.

Premiado por amistades como las señaladas, Martí confiere a este sentimiento especial connotación. Para él “...todo lo demás, fuera de la amistad de los buenos corazones, resulta vano y feo” (I: 261).

También la amistad de Martí con Juan Gualberto Gómez puede servir de patrón a nuestros escolares, por los sólidos pilares en que se sustentó. Fue precisamente en 1879, cuando Martí regresa a La Habana e inicia su trabajo en el bufete de Azcárate, que conoce a Juan Gualberto Gómez. Desde el primer momento entre ambos se inicia una respetuosa relación que los años, y el duro quehacer revolucionario, se encargan de solidificar.

Muchos y buenos amigos hizo Martí en cada pueblo que visitó pues, como reconocía y reiteraba “...el mundo es fuerte y bello por los amigos” (V: 376).

Como todo hombre, Martí siente la necesidad de poseer amigos. En carta a Manuel Mercado -entrañable amigo- fechada en Nueva York, el 30 de agosto de 1883, reconoce esta necesidad

suya de siempre: “Mi única ventura, y lo preví desde niño, está en que unas cuantas almas nobles me conozcan y quieran” (XX: 68).

Un análisis acucioso de las relaciones de amistad de Martí permite precisar que para él este sentimiento no era algo superficial e intrascendente. Martí elige a sus amigos por sus virtudes, por la posición que asumen en la vida. Criterios de selección como la sinceridad, la honestidad, la sencillez y especialmente la consagración a la Patria sirven al Héroe Nacional para señalar a sus amigos.

Por su enorme significación, pues fueron escritas para María y Carmita Mantilla, destacamos las palabras de Martí de cómo elegir a sus amigos.

Después de exigirles a las niñas -en una sustanciosa misiva- que no amen, sino lo que merezca amor, el Maestro les pide que se conserven “...generosas y sencillas, -de que jamás tendrán de amigo a quien no las iguale en mérito y pureza” (XX: 214).

Con marcada reiteración Martí destaca la superioridad del sentimiento de amistad sobre el poder y la riqueza. No puede su poesía dejar de contener esta idea:

Tiene el leopardo un abrigo
en su monte seco y pardo
yo tengo más que el leopardo
porque tengo un buen amigo.
(XXVI: 122).

Porque considera la amistad como el “...bien más enérgico de la vida...” (V: 255) insiste en la necesidad de transmitir a los niños este sentimiento. Es precisamente en “La edad de oro”, revista editada en 1889 para los niños, que enaltece y estimula el sentimiento de amistad, en un reclamo que hemos de hacer nuestro los educadores, la familia y, de conjunto, toda la sociedad.

Ya desde las primeras líneas de “La edad de oro”, en una verdadera lección de ética, Martí habla a los niños de cómo la amistad se fortalece con la delicadeza y el cariño:

... nunca es un niño más bello que cuando trae en sus manecitas de hombre fuerte una flor para su amiga, o cuando lleva del brazo a su hermana, para que nadie se la ofenda: el niño crece entonces, y parece un gigante (XVIII: 301).

Y Martí ensalza, también en “La edad de oro”, en el cuento “Bebé y el señor Don Pomposo” -que debe leerse y estudiarse con nuestros niños- el sentimiento de amistad que rompe con ataduras y posibles diferencias económicas. Alaba a un personaje, al duquecito Fauntleroy “...el que no tenía vergüenza de que lo vieran conversando en la calle con los niños pobres” (XVIII: 344).

Sentimiento similar realza Martí en el cuento “La muñeca negra”, también de “La edad de oro”. Piedad, la niña del cuento, prefiere a Leonor, su desaliñada muñeca negra, y no a la costosa muñeca que le obsequiaron sus padres ricos al cumplir los ocho años. Piedad no acepta a la nueva muñeca porque, según ella “... querrá coches, lacayos, y querrá dulce de castañas...” (XVIII: 483).

Y Piedad llama a la muñeca cara “señora muñeca”, y no se encariña con ella pues sus ojos no le hablan. Y deja a la muñeca nueva y costosa en un tronco, de cara contra un árbol, y finge estar cansada y soñolienta para quedar sola, en su habitación, con la muñeca negra. Y ya a solas con la muñeca preferida la besa, la abraza, la estrecha contra su corazón, le regala un ramo de nomeolvides y le confiesa porqué la prefiere: “... tus ojos son los que quiero yo, porque con los ojos me dices que me quieres: te quiero mucho porque no te quieren” (XVIII: 481).

Martí transmite, en esta actitud de Piedad, un sentimiento especial que ya de niño ha formado: el amor a los humildes, un

sentimiento que exige como condición para prodigar su amistad. Así, en carta a su entrañable Gonzalo de Quesada, fechada en Nueva York a principios de 1892, le confiesa su admiración: “Usted es bueno y es sobrio: ni tiene miedo a la verdad dolorosa ni rebusca pompas: admira a los bravos y ama a los humildes” (V: 195).

Trasciende, a la poesía del Maestro, el sentimiento de admiración y de franca amistad por los humildes, que hace crecer en cuantos le conocen y quieren:

Con los pobres de la tierra
Quiero yo mi suerte echar
El arroyo de la sierra
Me complace más que el mar
(XVI: 63).

En Martí la amistad es una fuerza inconmensurable, eterna. Para él la vitalidad, la grandeza, la perdurabilidad misma del mundo se deben a la unidad que en los hombres es capaz de crear el sentimiento de amistad: “Sobre las manos enlazadas de los hombres se levanta el mundo. El mundo no se cae en el vacío, porque lo sostiene un coro de hombres unidos por las manos” (XXII: 276).

Estudios realizados en Cuba (ICIODI, 1988) sobre los patrones de elección de la amistad, en jóvenes de edades comprendidas entre 15 y 22 años, coinciden en destacar que, pese a que los jóvenes estudian en centros internos “...las amistades más íntimas están fuera de sus escuelas”.

Si a lo anterior unimos la realidad, constatada por investigaciones sobre la caracterización psicológica del desarrollo de la personalidad del estudiante del nivel medio (ICIODI, 1988; Burque, 1995) y en investigaciones que estos autores han realizado en Brasil y Cuba (Pereda y Orraca, 1997; Pereda y Neto, 2003)

comprenderemos el enorme papel que la familia y la comunidad adquieren, de conjunto, en la orientación hacia la selección de patrones positivos para la elección de las amistades por nuestros adolescentes y jóvenes.

Los estudios de referencia corroboran que, en la medida en que se avanza en la etapa juvenil, la amistad se hace más estable y profunda, cuestión que debemos saber aprovechar en hogares y centros docentes. Estudios que de una o otra forma tratan el problema de la elección de la amistad por los jóvenes cubanos (ICIODI, 1988; Burque, 1995; Pereda y Orraca, 1997) y por jóvenes brasileños (Pereda y Neto, 2003) coinciden, por lo general, en destacar que los criterios para la selección de las amistades son, en rango predominante, la sinceridad, la honestidad, la fidelidad y patrones como ser estudiosos e inteligentes. Lo anterior nos obliga a continuar influyendo en realzar tales patrones, dada la enorme significación que tienen en el desarrollo de sentimientos morales, y por su significación en la socialización de la personalidad, vista como "...la capacidad, la aptitud que permite al individuo vivir con los otros y en grupos y es fruto de la comprensión hacia el otro" (Rocheblave, 1972: 116).

El sentimiento de patriotismo

Un sentimiento al que consagró su vida nuestro Héroe Nacional fue el patriotismo. Y este sentimiento, opuesto radicalmente al chovinismo o al estrecho nacionalismo, debemos cultivarlo hoy más que nunca en niños, adolescentes y jóvenes.

Conocer la vida y obra de Martí es conocer su ilimitado amor y consagración a la Patria. Pero, ¿qué es la Patria para Martí?

Contaba con apenas veinte años cuando escribe un trabajo publicado en forma de folleto titulado “La República española ante la Revolución cubana” en el que demuestra una maduración política que -pese a la edad- los años de recio bregar revolucionario han conformado en él. A tan temprana edad ofrece Martí un concepto de Patria que ha transcurrido en la historia y trasciende en la época en que fue escrito y que aún hoy día llama la atención por su profundidad y vigencia: “Patria es comunidad de intereses, unidad de tradiciones, unidad de fines, fusión dulcísima y consoladora de amores y esperanzas” (I: 93).

Para él, y este sentimiento debe quedar enraizado en niños, adolescentes y jóvenes: “...la Patria es nuestra entraña” (I: 93).

Como el propio Martí demostró, amar a la patria es luchar por mantener la comunidad de intereses de la nación, respetar y enriquecer sus mejores tradiciones, dedicar todas las energías y consagrarse a ella por encima de intereses o aspiraciones personales.

Amar a la Patria, con Martí, es mucho más que recrearse en sus paisajes, mucho más que sentirse satisfecho de su clima o beneficiario agradecido de sus riquezas naturales.

La vida de Martí y su obra toda se consagró a la Patria. Quienes conocen el poema épico “Abdala”, ven en él, a Martí, al joven guerrero que antepone y enarbola el amor a la Patria a los reclamos del amor maternal.

Debemos llevar a nuestros niños, a nuestros jóvenes, a nuestros adolescentes, el sentimiento que llena de vida la máxima martiana de que “El patriotismo purifica y sublima a los hombres” (I: 331).

Especialmente en estos tiempos difíciles en que tantos peligros se ciernen sobre nuestras tierras debemos educar los sentimientos que propicien dar respuesta a esta interrogante de Martí:

“¿Qué persona, qué pasión, qué ambición, qué fama personal, pueden en un hombre honrado más que el febril deseo, encendido perennemente como el sol, de servir bien a su patria?” (I: 183).

Nunca resultará ocioso enseñarle a los estudiantes, a nuestros hijos, que en Martí ninguna pasión fue más fuerte que el sentimiento de patriotismo: Por amar y defender a su patria padeció las canteras, el presidio político, la deportación, el exilio, por su patria se opuso virilmente a ambiciones personales de caudillos y traidores; por ella se consagró a la lucha y por ella murió en el combate, de cara al sol.

A nuestros propósitos formativos resulta valioso enseñar cómo en diferentes momentos y latitudes Martí se enfrenta a los que con el pretexto de defenderla, vivían a expensas de la Patria o aspiraban al acomodo posterior cuando el mérito de otros las hiciera próspera. Sabía que la Patria necesitaba sacrificios, que es ara y no pedestal.

Desde su tiempo al nuestro Martí emite este reclamo que hemos de llevar al sentimiento de niños, adolescentes y jóvenes. Lo hace en mayo de 1886: “La patria necesita sacrificios. Es ara y no pedestal. Se la sirve, pero no se la toma para servirse de ella” (I: 196).

Insiste con fuerza en esta idea años después. Es noviembre de 1891: “De altar se ha de tomar a Cuba, para ofrendarle nuestra vida y no de pedestal para levantarse sobre ella” (IV: 269).

Y enfatiza la idea en otros momentos, esta vez en marzo de 1892: “De ella es mandar, y de nosotros obedecer. Es nuestra adoración, no nuestro pedestal, ni nuestro instrumento” (I: 323).

El verdadero patriota no lo será nunca quien vocifere sus sacrificios por ella; tampoco quien se deje arrastrar por vicios o tentaciones personales, sino quien la sirva calladamente, quien la obedece de manera incondicional, quien reconoce que, por ser

de todos, todos han de consagrar sus virtudes a ella, quien en la práctica es capaz de demostrar- como Martí- que la Patria tiene base sólida y “...está hecha del mérito de sus hijos” (V: 203).

Se ha podido constatar (Pereda, Orraca, 1997) que los escolares cubanos de edad juvenil reconocen como contenido esencial del patriotismo la defensa del país, pero debemos agregar a su significación la consagración mediante el trabajo creador al progreso de la nación, la capacidad de mantener la unidad de cultura y tradiciones, de constituir ejemplos de conducta ciudadana, tanto pública como privada, y en general en el poder de cultivar la virtud como manifestaciones del patriotismo.

Con Martí hemos de enseñar que “...todo hombre está obligado a honrar con su conducta privada, tanto como la pública a su Patria” (I: 181).

Ya en carta al director de La Nación, el 29 de octubre de 1888, el Héroe Nacional de Cuba escribe para estos días, censurando a quienes por servir alguna vez a la Patria se creen autorizados a vivir de ella. A estos hombres canijos Martí los fustigó ayer, hacerlo hoy día, heredando la fuerza de sus sentimientos, se hace igualmente necesario.

Junto a Martí hemos de educar en el sentimiento de que el patriotismo constituye “...la levadura mejor (entre todas las conocidas), de todas las virtudes humanas” (XXI: 377), pero no condicionar este sentimiento a límites de territorialidad que pudieran estimular el chovinismo.

En su reconocimiento de que “Patria es humanidad” Martí rompe con cualquier posible enfoque que pretenda encasillarlo de nacionalista a ultranza, o de ultra nacionalista. Sobran ejemplos de cómo nuestro Héroe Nacional luchó por el progreso de los pueblos del mundo, especialmente del continente

americano, y patentiza la dimensión no solo latinoamericana sino internacional de su pensamiento revolucionario.

Educar el sentimiento de amor a la Patria no presupone la enemistad con otros pueblos. Hermanado al sentimiento patriótico, hemos de educar en el respeto y la admiración a la cultura, a las tradiciones y al progreso de otros pueblos. En nuestra concepción, que es martiana y bolivariana, enfatizamos que el hombre debe amar por encima de credos, de filosofías, de sistemas políticos y de religiones.

Las fronteras de los pueblos han de respetarse, y han de estrecharse a través de lazos de hermandad y de amor, como preconizaba José Martí.

Capítulo III:

Los sentimientos intelectuales en la vida y obra de José Martí

Los sentimientos intelectuales (del latín *intellectus*) expresan la actitud del hombre hacia la actividad creadora del intelecto. De tal manera, estos sentimientos no existen desligados de las operaciones del entendimiento humano. Constituyen sentimientos intelectuales el asombro, la duda, la expectación, la admiración, la animación, la aprehensión de la contradicción, la seguridad intelectual, todos relacionados con la adquisición de los conocimientos, con el acercamiento gradual y paulatino del hombre a las nuevas verdades.

Esta variedad de sentimientos es clasificada por algunos autores (García Hoz, V., 1980) en dos grupos: sentimientos de relatividad y sentimientos lógicos.

El primer grupo de sentimientos son producidos por la relación del tiempo o novedad en que aparece el objeto de cognición. La relación de tiempo puede generar sentimientos como la expectación y la animación. La relación de novedad origina sentimientos como el asombro y la admiración.

El segundo sub-grupo está integrado por aquellos sentimientos que acompañan a la actividad netamente cognoscitiva, o de naturaleza intelectual, como la duda, la aprehensión de la contradicción, relacionados con la capacidad humana de conocer.

Los sentimientos intelectuales contribuyen favorablemente a que en las diferentes edades se conforme un cuadro teórico, cada vez más acabado, de la realidad y se adquiera determinada concepción del mundo. Estos sentimientos, cuyo contenido varía en profundidad en dependencia a índices cualitativos del desarrollo intelectual propio de cada edad, y cuyo enriquecimiento depende también de las posibilidades de reserva en cada edad y de su nivel de aprovechamiento, va transitando desde el razonamiento visual-activo (en etapa de 1-3 años) hasta la formación de intereses cognoscitivos y profesionales que se materializan con mayor fuerza en la edad juvenil.

Pese a que su manifestación no es idéntica en los diferentes estadios de formación de la personalidad, en todo este grupo de sentimientos juega un importante papel. Tal razón justifica la imperiosa necesidad de su atención por los educadores y la familia.

En el pensamiento pedagógico cubano y latinoamericano en general, en diferentes etapas históricas, el desarrollo del intelecto de los educandos ha sido focalizado desde disímiles ángulos, pero ha ocupado siempre centro de atención particular.

En este contexto merecen especial atención las concepciones de José Martí, quien fue preclaro paladín de la necesidad de activar las capacidades creadoras del escolar.

Hay en Martí una diáfana visión de la interrelación entre el sentimiento y la razón, presente en todo su acervo pedagógico. Al expresar que “Cuando se piensa se ama” (VII: 268) Martí va más allá de destacar el rol que aisladamente puede jugar el intelecto:

aquí enfatiza la fusión de lo lógico con la esfera de lo afectivo, concepción que prevalece en su práctica magisterial y en su obra pedagógica.

El sentimiento de animación

El sentimiento de animación, de viveza, debe ocupar un lugar destacado en la actividad educativa de la escuela y la familia, junto con una mayor atención por otros factores de socialización educativa que intervienen a nivel social.

Martí enseña que tal sentimiento ha de erigirse sobre el reconocimiento del deber de hacer fructificar la inteligencia.

Así escribe el Maestro, precisamente en “La edad de oro”: “... todo hombre tiene el deber de cultivar su inteligencia, por respeto así propio y al mundo” (XVIII: 390-391).

El sentimiento de suspensión de ánimo hemos de crearlo en nuestros niños, adolescentes y jóvenes, tanto en los planteles estudiantiles como fuera de él, estimulando hacia la realización del esfuerzo intelectual, potenciando a la vez el sentimiento de amor hacia el trabajo, visto como actividad de creación humana física e intelectual. Nada menos que a su María Mantilla escribe Martí estas palabras de animación y de exigencia: “Conocerás el mundo, antes de darte a él. Elévate pensando y trabajando” (XX: 216).

El sentimiento de animación debe estar presente como pre-requisito para que nuestros educandos ejecuten cualquier acción cognoscitiva. En esta dirección, particularmente en la clase, el docente no puede olvidar proyectar y realizar rigurosamente la orientación de la acción cognoscitiva. La realidad pedagógica demuestra que el fracaso escolar -desde el aparentemente “sim-

ple” fracaso al responder a una pregunta oral hasta la más compleja encomienda intelectual, puede tener su causa en el insuficiente sentimiento de animación que hemos creado en el escolar.

Por eso, la búsqueda de vías, medios y métodos que posibiliten que el estudiante se anime, se interese por los nuevos conocimientos y habilidades que desarrollará ha de constituir una ocupación constante del docente. Y similar situación acontece en los marcos familiares o sociales en general.

En disímiles momentos Martí aborda esta cuestión. Así, en “La América” de N. York, en agosto de 1883 escribe acerca de la necesidad de atraer la atención y de alentar la alegría, elementos básicos para lograr la animación del escolar: “El que descubre medios de atraer y distraer a los demás es un benefactor de los hombres. La alegría es el vino del espíritu” (VIII: 409).

La capacidad del docente de concatenar hechos e interrelacionar contenidos contribuye positivamente a la sistematización de los conocimientos y representa, a la vez, una condicionante para el desarrollo del sentimiento de animación. El conocimiento de tal realidad hace que Martí alerte de los perjuicios de incumplir tal principio, y de lo que su cumplimiento aporta al desarrollo del intelecto. Es claro Martí al hablar de ello en “La América” en agosto de 1883:

Hace daño a la inteligencia de los hombres quien les cuenta un hecho desnudo, y no lo engrana con los demás hechos humanos. Y quien lo hace, ahorra tiempo, desbroza el juicio, fertiliza la mente, la deja limpia y preparada, con más seguro conocimiento de la importancia de las cosas, a mayor obra (VIII: 408).

Estudiar “La edad de oro” tiene, entre tantas utilidades para los docentes, el de conocer cómo el Apóstol aviva el sentimiento

de animación hacia la lectura con el corazón y con el intelecto. Similar mensaje es palpable en sus cartas, especialmente las que escribe a María Mantilla. En este sentido puede ser significativa, no exclusiva, la que escribe a la niña en febrero de 1895.

Con el interés de despertar el sentimiento de animación para que la niña aprenda geografía y a su vez el manejo del diccionario Larousse, Martí la invita a hacer la historia de su viaje, a modo de diccionario, con la explicación de los nombres curiosos de los puntos geográficos por los que el Apóstol transita, y de otros nombres como los de la compañía naviera y del vapor en el que viaja. Martí sabe de la utilidad de este empeño y así lo proclama a la niña: “No se sabe bien sino lo que se descubre” (XX: 213).

Pero Martí no impone a María la encomienda, él la invita, la incentiva a “... un trabajo de cariño que quiero que hagas, para ver si te acuerdas de mí” (XX: 213).

La realidad educacional es demostrativa de la necesidad de continuar desplegando el sentimiento de animación en los escolares, tanto en las actividades docentes como en las extra docentes y extra escolares que se ejecuten.

Resultados de investigaciones realizadas (Pereda y Orraca, 1997; Pereda y Neto, 2003) ofrecen datos significativos sobre uno de los sentimientos prácticos íntimamente relacionado con el sentimiento de animación: el sentimiento de entusiasmo.

La necesidad de despertar, con más fuerza, el entusiasmo del educando para la ejecución del estudio individual se enfatiza en tal análisis, toda vez que se constata que la animación para el enfrentamiento a tan importante encomienda no ha sido suficientemente desarrollada tanto en el nivel medio superior, en el caso del estudio realizado en Pinar del Río en 1997, como en el que data del año 2003 y cuya información fue colectada en estudiantes brasileños de Licenciatura en Educación.

El sentimiento de animación está indisolublemente ligado con el sentimiento de expectación.

El sentimiento de expectación

Este sentimiento contiene el estado de curiosidad con que se espera algo, con que nuestros estudiantes reciben a diario las actividades intelectuales y las encomiendas académicas a ellas relacionadas. La práctica pedagógica demuestra que el nivel de expectación puede ser diferente, y que ello depende, en gran medida, de nuestra capacidad de crear condiciones para su desarrollo.

Estudios realizados (Pereda, 1993) ilustran insuficiencias en la formación y desarrollo del sentimiento de expectación en actividades docentes, destacándose que un alto número de estudiantes de grados terminales no sienten la expectación necesaria ante las clases de sus profesores.

Nuestros docentes han de reconocer, con Martí, que la ausencia del sentimiento de expectación, de curiosidad intelectual conduce irremediablemente a la falta de interés. Y tal riesgo debe evitarse a toda costa pues, como el propio Apóstol destaca "... no hay tortura mayor que el desinterés" (V: 463).

Para Martí el sentimiento de expectación puede tener variadas formas de alimentarse. Por ello elogia el aparente descuido con que algunos docentes presentan lo nuevo, lo que exigirá el mayor esfuerzo del educando; de otros elogia la fuerza que a diario emplean para lograr la mayor atención y curiosidad en el educando. Así escribe:

De unos maestros es ir llevando al alumno al descuido, sin gran fuerza ni empuje; y de otros

(...) es poner toda su alma en la labor, y sacar del discípulo, la prueba diaria, toda la idea y el sentimiento (V: 468).

Al estudiar la obra martiana, incluso en su fecunda correspondencia o sus escritos periodísticos -aparentemente desligados de posibles connotaciones pedagógicas- nos percatamos de cómo Martí va creando el sentimiento de expectación en quienes entran en contacto con sus ideas. Tal vez uno de sus resultados mayores en este sentido sea su “Edad de oro” pues en la edad infantil debe prestarse especial atención a la formación de este importante sentimiento dada su estrecha interrelación con otros componentes de la vida psíquica del individuo.

En nuestras escuelas deben perfeccionarse los mecanismos de trabajo que posibiliten, cada vez con mayor rigor, una labor más efectiva en la creación de expectativas en los escolares ante cada tarea a la cual se enfrenten. Tener en cuenta las características psicológicas de la personalidad del escolar constituye una tarea importante para la efectiva formación y desarrollo de este sentimiento.

La práctica pedagógica demuestra que el sentimiento de expectación está íntimamente relacionado con el sentimiento de asombro. Toda buena expectativa intelectual debe conducir al sentimiento de asombro pues ambos constituirán fuertes pilares para el desenvolvimiento de la acción cognoscitiva.

El sentimiento de asombro

El sentimiento de asombro constituye un poderoso móvil de la actividad intelectual, de ahí la particular importancia de su

formación y desarrollo. Constituye una realidad pedagógica suficientemente confirmada que cuando el estudiante se enfrenta a una tarea cognoscitiva que le sorprenda, que lo cautive, que lo asombre, se sentirá motivado para su solución.

En su práctica, y en sus concepciones pedagógicas, Martí insiste en la necesidad de estimular las capacidades del educando mediante el desarrollo del sentimiento de asombro que le incite a la búsqueda de lo desconocido. Para él es imprescindible que el estudiante sienta el placer de descubrir lo nuevo, con lo cual "... se encariña con un ejercicio que le da el placer de hallar lo desconocido y le revela su propio poder" (XXII: 229).

Como sabemos, la pedagogía que conoció Martí y que prevalecía en nuestros pueblos latinoamericanos, estaba viciada por el carácter escolástico y anti científico. En tales condiciones, como generalidad, no era posible desarrollar sentimientos como la expectación, el asombro, la duda, pues el memoricismo que prevalecía como tendencia y doctrina lo llenaba todo. Ante tal realidad Martí denuncia: "... son las escuelas meros talleres de memorizar" (XI: 82).

Y enfatiza, profundizando en su crítica: "Todavía los niños no saben leer una sílaba cuando ya se les ha enseñado ¡a criaturas de cinco años! a contar de memoria hasta cien ¡De memoria! Así rapan los intelectos, como las cabezas" (XI: 85).

En nuestra realidad educacional, tan distante de la que vivió Martí, existen todas las condiciones para despertar el intelecto del escolar, y en ello el sentimiento de asombro juega un importante papel. Sin embargo, ¿aprovechamos todas las posibilidades en nuestras aulas para desplegar las capacidades cognoscitivas de los escolares a través de la potenciación de sentimientos intelectuales como la expectación y el asombro, entre otros? La respuesta a tal interrogante no siempre será satisfactoria.

Sin pretender identificar categorías como situación problémica con el contenido del sentimiento de asombro, resulta necesario destacar la poderosa contribución de la primera sobre la formación y desarrollo de la segunda.

El enfrentamiento del educando con lo nuevo del material docente puede estar dirigido a través de situaciones problemáticas, que provoquen y faciliten el surgimiento y desarrollo del sentimiento de asombro, y con ello la necesidad de búsqueda intelectual.

Algunos autores (Pereda, 1993: 65) destacan como imperioso que la existencia de la situación problémica, presente en cualquier ejercicio docente, condicione el enfrentamiento del educando con una actividad teórica o práctica, donde lo nuevo resulte lo desconocido, ya sea en condición de contenido a asimilar o como algoritmo de trabajo, lo cual exige y lleva implícita la acción cognoscitiva.

De tal manera, no es solo el contenido del material docente, de la ciencia, el que debe proyectarse de modo que provoque y estimule el sentimiento de asombro, sino también la acción cognoscitiva, las habilidades asociadas indisolublemente a la misma. Lo anterior implica un nuevo elemento no siempre considerado importante: las posibilidades reales de asimilación del educando intervienen directamente en el proceso de creación y surgimiento de la situación problémica y, consiguientemente, en la formación y desarrollo del sentimiento de asombro. Con razón se insiste en lo anterior: “Lo desconocido en la situación problemática ha de estar íntimamente relacionado con los demás elementos: con la acción que traduce la necesidad cognoscitiva y con las posibilidades de asimilación del educando” (Pereda, 1993: 65).

En las actividades docentes, particularmente en las conferencias, clases, seminarios, clases prácticas, prácticas de labo-

ratorio, y otras, el educador ha de proyectar tanto el contenido del nuevo material docente a asimilar como las acciones para desarrollar el sistema de habilidades y capacidades, valorando a través de qué métodos, con qué medios despertar el sentimiento de asombro, de incitación a la búsqueda intelectual.

Sobre la base del conocimiento de las potencialidades de los escolares para acometer las acciones cognoscitivas ha de organizarse ese proceso, de manera tal que sean los educandos los que intervengan en la adquisición de los conocimientos, hábitos y habilidades. Con ello estaremos potenciando la máxima martiana de que “No hay mejor sistema de educación que aquel que prepara al niño a aprender por sí” (VIII: 421).

Esta máxima del Apóstol nos exige reflexión. Si hemos de preparar al niño -léase al escolar- a aprender por sí, y reconocemos que el sentimiento de asombro interviene directamente en la primera etapa de la actividad cognoscitiva independiente, como estímulo a procesos de razonamiento más complejos, ¿hemos de relegar a la casualidad, a la espontaneidad y a la improvisación este proceso? Al responder esta pregunta debemos considerar también cuál es la situación que existe en nuestros centros docentes en tal sentido.

Tengamos en cuenta que el sentimiento de asombro puede constituir un resultado del enfrentamiento del estudiante a la situación problemática. Es por ello que tal sentimiento surge en el estudiante como algo inesperado que condiciona y estimula su pensamiento. El docente, sin embargo, no puede dejar a la espontaneidad este proceso; es suya la responsabilidad de proyectar y dirigir el mismo.

Investigaciones realizadas (Pereda, 1993) han permitido constatar que un número considerable de las situaciones problemáticas -incitadoras del sentimiento de asombro- presentes en las

clases eran espontáneas, surgían sin que el docente proyectara su contenido ni dirección. Por otra parte, fue constatado que la mayoría de ellas reflejaban dificultades intelectuales de los estudiantes no previstos por el profesor. Otra dificultad que llama la atención, y exige la toma de medidas, es que la mayoría de las situaciones problémicas didácticamente estructuradas por el profesor no despertaron el sentimiento de asombro en el escolar, al estar concebidas por encima del nivel o por debajo del nivel real de los estudiantes.

La necesidad de optimizar los resultados del aprendizaje exige que perfeccionemos los estilos de enseñanza y su dirección. De tal proceso no pueden estar desligados los sentimientos, particularmente el sentimiento de asombro y de aprehensión de contradicción.

Estos sentimientos pueden surgir en cualquier momento de la actividad docente pero deben estar enfilados, dirigidos hacia lo esencial, hacia lo que ha sido determinado previa y rigurosamente como objetivo de la actividad docente. Esta exigencia merece una mayor atención de maestros, profesores e incluso del personal técnico y de dirección en los diferentes niveles. ¿Por qué tal aseveración?

Los estudios que hemos realizado para constatar la dirección de los sentimientos de asombro y aprehensión de problemas hacia los objetivos de la clase a través de la creación de situaciones problémicas, confirman que una nada despreciable cantidad de las situaciones problémicas creadas no se enfilaban hacia el cumplimiento de los objetivos esenciales de la clase.

De lo anterior se infiere que una parte importante de las acciones para formar y desarrollar sentimientos de asombro y aprehensión de problemas fueron dirigidas hacia cuestiones

superficiales, con la consiguiente pérdida de los esfuerzos cognoscitivos de los escolares.

Nuestro Apóstol es reiterativo sobre la necesidad de crear en los estudiantes el interés por el material de estudio con el cual se relaciona. Este interés debe ser portador del asombro y la motivación por penetrar en la esencia de lo nuevo. Entre tantos ejemplos ilustrativos vale la pena significar su carta a María Mantilla desde Cabo Haitiano, el 9 de abril de 1895 donde enfatiza la necesidad de enseñar con naturalidad, como de casualidad, destacando lo esencial y verdadero y desdeñando todo lo superfluo e intrascendente.

Es esta carta un ejemplo elocuente de cómo crear el sentimiento de asombro y despertar el interés cognoscitivo. En la misiva el Maestro indica a Carmita y María Mantilla cómo y por qué traducir del francés al español libros tan importantes como *L'Histoire Générale* y les muestra cómo crecer con la enseñanza logrando que "...las discípulas amen la escuela, y aprendan en ella cosas agradables y útiles" (XX: 219).

¿No despierta en nosotros -aun hoy día- la necesidad de leer este libro (*L' Histoire Générale*) la forma en que Martí describe su contenido y el modo como ilustra la forma más efectiva de traducirlo? ¿No nos asombra y llama a la lectura lo que escribe el Maestro sobre otro libro que envía a las niñas al describirle el capítulo "La Physiologie Végétale"?

Sobran los ejemplos de la maestría de Martí en crear en sus lectores el sentido de asombro, de búsqueda intelectual. Toda "La edad de oro" asombra y cautiva, recrea y estimula el intelecto. Es por ello que nuestros educadores no deben tan solo atender el contenido que se nos presenta sino cómo se nos presenta, qué mecanismos de estimulación intelectual desata Martí en cada página.

No podemos olvidar que Martí sostiene el criterio de la necesidad de impresionar el intelecto del escolar, vitalizar la mente a través de los más variados mecanismos y que hay siempre que despertar y promover la observación y la curiosidad. Es por ello que destaca en breve máxima: “Impresionar la mente: dejar en ella la impresión” (XXII: 35).

La admiración como sentimiento humano

Por lo general, el concepto de admirar se relaciona con el acto de causar sorpresa a la vista, o a la consideración de algo extraordinario o inesperado. Es por ello que la admiración es el sentimiento de identificación o beneplácito que crea en el hombre una persona, fenómeno, proceso u objeto. De tal manera, el sujeto cognoscente puede sentirse admirado por la grandeza de una figura histórica, por la pujanza y la capacidad creadora del hombre, por los frutos de la naturaleza, por la vitalidad del intelecto.

Desde los primeros pasos en el hogar ha de enseñarse a admirar. Desde el primer día de la vida escolar hemos de cultivar el sentimiento de admiración, pues con él se relacionan indisolublemente sentimientos morales, prácticos, estéticos y otros sentimientos intelectuales.

Es imposible admirar a una figura histórica, tomemos al propio Héroe Nacional o la figura insigne de Simón Bolívar, sin ver en ellos sus dimensiones morales: su patriotismo, sus sentimientos de amistad y del deber, su infinito amor. Admiramos una obra de Goya o de Picasso, de Portocarrero, N. Guillén, García Márquez o Fernando Pessoa porque son el reflejo del

talento de su autor y, entre otras cosas, por el gozo estético que nos proporcionan.

Sentimos admiración por la obra de la Naturaleza al conocer las verdades de la selección natural y la evolución de las especies. Admiramos la capacidad de la inteligencia humana al valorar los frutos del intelecto: la bio-genética, los viajes al cosmos, todos logrados por el trabajo del hombre. No hay un sentimiento de admiración que se manifieste en estado “puro”: la admiración puede ser, y es en realidad, crisol de otros sentimientos.

Esta condición del sentimiento de admiración debe ser potenciada en el aula y en el hogar para crear y desarrollar los más altruistas sentimientos humanos. Con Martí, con el conocimiento de su vida y de su obra, podemos forjar también el sentimiento de admiración.

¿Qué admiró Martí en sus apenas 42 años de bregar por la vida? La respuesta puede encontrarse en el análisis de cada día de su corta pero fructífera existencia, consagrados todos a la prosperidad de su patria; la respuesta puede encontrarse en su fecunda obra, dirigida toda al mejoramiento humano.

Martí desdeña los “... sentimientos sin fuerza ni honradez” (XX: 218). Tal vez por eso reconoce su admiración por los fenómenos en que se manifiesten, de algún modo, la poesía del mundo: por la ciencia; por la unidad del Universo; por la dialéctica del mundo; por el poder de la verdad; por el desdén de la riqueza; por el alma honrada, inteligente y libre; por el trabajo. Hay en la carta que escribe a María Mantilla, el 9 de abril de 1895 (XX: 216-220), tal reconocimiento: a esta carta hemos de volver muchas veces los educadores y los padres cuando pensemos en qué sentimientos de admiración inculcar a nuestros educandos e hijos.

Conocer qué admiran nuestros niños, adolescentes y jóvenes resulta altamente provechoso. Estudio efectuados (Pereda

y Orraca, 1997) han servido para constatar qué características de sus condiscípulos admiran nuestros estudiantes, siendo la inteligencia lo más admirado en diferentes niveles de enseñanza encuestados. Le siguen la honradez, también predominantemente. Sin embargo, llama la atención que en grados superiores del nivel medio (alumnos de 12 grado y de politécnicos) la categoría estética de la belleza sobresaale a las de ser compañerista y a la de ser estudioso. Nos parece digno de destacar que, en general, las características fundamentales que los estudiantes refieren preferir en sus condiscípulos para sentir por ellos admiración, son la inteligencia, la honradez, el compañerismo y el ser estudioso.

Nuestra labor docente, familiar y social debe continuarse enfilada hacia la formación del sentimiento de admiración de cuanto altruista existe en nuestro entorno. Enseñar a admirar con el corazón y con el intelecto consciente, como Martí destaca, que “Es un hombre bueno aquel que admira mucho” (XX: 17).

Al estudiar la vida y obra de Martí hemos de significar cómo admira la Naturaleza. En el concepto de Naturaleza que ofrece el Héroe Nacional se encuentran los más disímiles elementos: desde el medio natural, geográfico hasta el propio hombre y su reflejo del mundo. Tal como hemos destacado en otros estudios, Martí admira la Naturaleza en su más amplia manifestación dialéctica. Así escribe en “La América” de N. York en noviembre de 1884:

... la naturaleza no es más que un inmenso
laboratorio en el cual nada se pierde, en
donde los cuerpos se descomponen, y
libres sus elementos vuelven a mezclarse,
confundirse y componerse, pudiendo, en el
transcurso de los siglos -que son instantes
en la vida del mundo- volver a su antiguo

ser, a calmar los vacíos que el hombre haya causado (VIII: 447).

Hemos de enseñar que la admiración de Martí por la naturaleza no es contemplativa: para él la felicidad del hombre, y la de los pueblos depende en gran medida del conocimiento y dominio de la naturaleza, según reconoce en carta a Máximo Gómez Toro, fechada en N. York el 20 de abril de 1894.

Puede resultar interesante destacar la particular admiración de Martí por aquellos elementos de la naturaleza que se han convertido en símbolos de los pueblos, como la palma real cubana o el quetzal de Guatemala. Martí admira al ave nacional de Guatemala, --el quetzal- por la misma condición que debemos los cubanos admirar al tocororo, nuestra ave nacional: “El quetzal -enseña a los niños en “La Edad de Oro”- es el pájaro hermoso de Guatemala, el pájaro de verde brillante con la larga pluma, que se muere de dolor cuando cae cautivo...” (XVIII: 381).

A nuestros niños, adolescentes y jóvenes hemos de educarlos en el sentimiento de admirar y amar a la naturaleza y en hacer que tales sentimientos se traduzcan en acciones para su seguro cuidado y conservación.

Martí sintió profunda admiración por muchos hombres y mujeres con los que de una u otra forma se relacionó. Muchos de ellos llegaron, a la postre, a tener el privilegio de convertirse en sus amigos. ¿Qué admiraba Martí de los hombres y mujeres con los que se relacionó y cómo debemos educar a nuestros escolares para que lleguen a profesar el sentimiento de admiración con contenido semejante?

Martí admiró a Rafael María de Mendive. Lo admiró en su calidad de poeta; lo admiró en su condición de cubano; lo admiró en su bravura de patriota; lo admiró en toda la dimensión de su ejemplo.

Para Martí su maestro de siempre fue Mendive. Tal era la admiración por su Maestro que no podía concebir que algún discípulo suyo no siguiera su ejemplo de amor a la patria. Es conocida la historia de la carta que envía a un condiscípulo traidor a ese sentimiento y de sus consecuencias.

Como Martí a Mendive, todo maestro debe ganarse la admiración de sus alumnos, su confianza, respeto y cariño.

Martí admiró a San Martín. De él escribe en “La edad de oro”:

San Martín fue el libertador del Sur, el padre de la República Argentina, el padre de Chile. Sus padres eran españoles, y a él lo mandaron a España para que fuese militar del Rey. (...) En cuanto supo que América peleaba para hacerse libre, vino a América ¿qué le importaba perder su carrera, si iba a cumplir con su deber. (...) Hay hombres así, que no pueden ver esclavitud (XVIII: 307-308).

Por similares condiciones de patriotas admiró Martí a Bolívar y a Hidalgo. De ellos habla en “Tres héroes” en “La edad de oro”, enseñando por qué admirar a quienes se consagran a la libertad de los pueblos.

Sobre Bolívar nuestro Héroe Nacional escribe algunos años antes que en “La edad de oro”. Lo hace, entre otras oportunidades, en “La América” de Nueva York en junio de 1883, lugar donde lo considera “... hombre solar...”, “... sembrador de naciones...”, “... padre de pueblos...” (VIII: 175) y donde abunda sobre las condiciones de Bolívar que le hacen admirarlo: “Cuando dice ¡libertad!, no se ve disfraz de hombres políticos ni trama encantada que deslumbra tinieblas, sino tajante que hunde yugos, y sol que nace” (VIII: 176).

Luego, en “La edad de oro” escribe sobre su primer arribo a Caracas y sobre su admiración por Bolívar. Así se expresa el Apóstol en una enseñanza de admiración que hemos de llevar los padres y educadores al seno familiar, a la escuela y a la sociedad; al corazón de nuestros hijos americanos:

Cuentan que un viajero llegó a Caracas al anochecer, y sin sacudirse el polvo del camino, no preguntó dónde se comía ni se dormía, sino cómo se iba a donde estaba la estatua de Bolívar. Y cuentan que el viajero, solo con los árboles altos y olorosos de la plaza, lloraba frente a la estatua, que parecía que se movía, como un padre cuando se le acercara un hijo. El viajero hizo bien, porque todos los americanos deben querer a Bolívar como a un padre. A Bolívar y a todos los que pelearon como él porque la América fuera del hombre americano (XVIII: 304).

Martí admiró al mexicano Juan de Dios Peza. ¿Por qué esta admiración? Veamos lo que escribe en “El Economista Americano” de N. York en 1888: “La poesía de Juan de Dios Peza, coronada en el teatro, la tribuna y el libro, era como esos árboles pomposos de la Primavera que no echan hojas, si no mazos de flores (VIII: 206).

La admiración del Maestro por Peza está avalada por la calidad artística del mexicano. ¿Ello no es suficiente mérito? Indudablemente que sí. Ello, entonces llama al compromiso de despertar el sentimiento de admiración hacia los genuinos creadores del arte: poetas, escritores, pintores, actores, y otros creadores de nuestro país y del extranjero.

Martí admiró a Emerson. ¿Por qué esta admiración?

Pensó en todo lo hondo. -Escribe ante la muerte de Ralhf Waldo Emerson. Quiso penetrar el misterio de la vida: quiso descubrir las leyes de la existencia del universo (...).

El ve que la naturaleza influye en el hombre, y que este hace a la naturaleza alegre, o triste, o elocuente, o muda, o ausente, o presente, a su capricho (XIII: 23).

Martí admiró a Emerson por su incansable búsqueda, por su inagotable sed de saber, por haber vivido notablemente encariñado con su forma de indagar en la vida. ¡A cuántos que hacen de la ciencia su instrumento de transformación no podemos enseñar a admirar en nuestras aulas y en nuestros hogares!

Martí admiró a los trabajadores, a los creadores de las riquezas materiales. Muchos nombres pudiéramos destacar, muchos quedarían sin relacionar, por ello los omitimos: están los tabaqueros, los albañiles, los empleados de correo, los médicos, los educadores, los periodistas, ¿por qué Martí los admira? La respuesta bien pudiera ofrecerla el propio Apóstol: “El oficio de un pueblo es crear, y la fuerza del mundo está en los que producen” (V: 319).

Entendamos el término de producción en su más amplia acepción, tal como Martí lo postuló: como la capacidad de crear. Trabajemos juntos, entonces, la escuela, la familia, la sociedad, por desarrollar el sentimiento de admiración hacia los artífices de la sociedad, con independencia de nivel académico o profesional, de raza o de sexo, de religión o de solvencia social. Enseñemos a admirar a estos artífices y a la obra que han creado.

Martí admiró a sus condiscípulos. Tal fue su admiración y la afinidad establecida que la amistad con ellos perdurará toda la vida. Fermín Valdés Domínguez fue uno de ellos. ¿Qué admiró Martí de Valdés Domínguez?

Con nuestros educandos, con nuestros hijos valdría la pena estudiar tan solo dos cartas que Martí envía a su amigo desde N. York, una fechada el 28 de febrero de 1887 (XX: 221-222); la otra el 7 de abril del propio año (XX: 223-226). En ellas Martí reconoce en el amigo cualidades como la inteligencia en la conducción de delicados e importantes hechos; su entereza y firmeza en la demostración de la inocencia de los estudiantes de medicina asesinados; su dedicación a la causa de la independencia de la patria; su moderación con que hace valer la justicia, sin odios ni extremismos; su conducta intachable: Otras virtudes personales del amigo no las declara, pero las aquilata para decir de él "... qué alegría siento cuando pienso en lo interior de tu corazón..." (XX: 236).

Como ya hemos destacado, son estas las cualidades que debemos enseñar a nuestros niños, adolescentes y jóvenes a admirar en sus condiscípulos.

La duda como sentimiento intelectual

La duda constituye un sentimiento intelectual estrechamente vinculado a los sentimientos de asombro y de aprehensión de la contradicción. No es solo una relación temporal en la cual el sentimiento de asombro estimula la posible aparición de la duda y en orden sucesivo a la aprehensión de la contradicción: se trata, además, de que los procesos mentales que provocan el asombro se manifiesten con mayor vigor provocando el sentimiento de duda. Sensaciones, percepciones, representaciones -elementos del conocimiento sensible- y los conceptos, juicios, deducciones que surgen sobre su base y que son propios de la etapa lógica del proceso del conocimiento intervienen en este proceso. Sin embargo, los conceptos, juicios, deducciones y otras formas del

pensamiento lógico tienen una mayor preponderancia en el surgimiento del sentimiento que nos ocupa.

La formación del sentimiento de duda, bien proyectado didácticamente, bien dirigido, constituye el estímulo para el desarrollo de la actividad cognoscitiva independiente del escolar y es por ello base del movimiento del pensamiento del escolar de lo desconocido a lo conocido, del conocimiento inacabado e imperfecto a un conocimiento más acabado y más perfecto.

Tal como negar, dialécticamente, no significa destruir todo lo viejo, dudar no significa en modo alguno renunciar a la posibilidad de conocer, sino lo contrario. El sentimiento de duda significa que ante la tarea cognoscitiva -si es bien planteada- se valore qué conozco, qué no conozco, cuáles son mis fuerzas y posibilidades de conocer, qué vías y cuáles medios poseo para alcanzar la meta. Tales interrogantes han de estar suficientemente atendidas por el docente, perfiladas de tal manera que propicien el tránsito hacia la búsqueda intelectual, teniendo por sustento la confianza y, sobre todo, el sentimiento de seguridad, no menos importante en estas condiciones.

Desarrollar el sentimiento de duda presupone que proyectemos el proceso de enseñanza de manera que en su aprendizaje el escolar se enfrente a juicios, a conceptos, a nociones teóricas e incluso a su manifestación en la práctica, en los que la contradicción se manifieste y estimule la búsqueda intelectual.

En nuestra práctica pedagógica hemos insistido siempre en que la duda debe presentarse ante el estudiante como dificultad intelectual salvable, factible de solución, pero nunca traducirse ante el escolar como imposibilidad, como incapacidad para apropiarse u operar con los nuevos conocimientos o las habilidades en desarrollo.

Sin pretender absolutizar el papel de los métodos problémicos en la conducción del aprendizaje, se ha podido demostrar la enorme significación de la Enseñanza Problemática en el desarrollo del sentimiento de duda, en su papel en la solución de las contradicciones y en el logro más efectivo de la asimilación y solidez de los conocimientos de los escolares. Ha sido posible fundamentar que el proceso mental puede iniciarse con el análisis de la situación problemática, con lo cual el sentido de duda se acrecienta y condiciona un cambio en los mecanismos de pensamiento, de razonamiento cuya resultante se convierte en estímulo a las capacidades cognoscitivas, en móviles de la búsqueda intelectual de los estudiantes.

Concedor de que “... no hay mejor sistema de educación que aquel que prepara al niño a aprender por sí” (VIII: 421), Martí destaca en múltiples oportunidades la responsabilidad del docente en organizar racionalmente el proceso de enseñanza, racionalidad que hoy día es imposible si no atendemos el proceso de formación y desarrollo del sentimiento de duda.

Es precisamente en “La edad de oro” un espacio propicio para que Martí reclame la necesidad de crear condiciones para que nuestros niños contacten, observen, expliquen y transformen el mundo en que viven. El trabajo creador del intelecto -el sentimiento de duda es parte de él- ha de jugar un papel importante.

De ello escribe Martí: “... es necesario que los niños no vean, no toquen, no piensen en nada que no sepan explicar” (XVIII: 350).

Para Martí la actividad del intelecto ha de ser reflexiva. Escribiendo sobre un cuadro del pintor cubano Joaquín Palma, destaca en Patria el 8 de diciembre de 1894 la virtud del artista y “...la saludable duda de cuanto hace” (V: 287) con lo que prolon-

ga este sentimiento a la valoración de los resultados del propio intelecto.

Para Martí, -y esta enseñanza hemos de lograr que sea asimilada por nuestros estudiantes- la duda absoluta no puede imponerse en modo alguno. ¿Cómo obrar ante la duda, según Martí? “No se ha de responder a una duda positiva -escribe en Patria el 9 de julio de 1892- con una confianza romántica, o ápo-do de sentimientos o augurio de adementado sacerdote” (II: 63).

Para él era importante dar “...oficio a la inteligencia” (II: 63).

Tal oficio no puede ser tarea exclusiva de la escuela: debe ser asimilada con todo rigor también por la familia actual y futura.

Como hemos pretendido fundamentar, los sentimientos intelectuales constituyen una amplia gama que no existen ni se manifiestan aisladamente, sino que interactúan y se condicionan mutuamente. La importancia de su formación viene determinada por que sin ellos resulta imposible el propio conocimiento humano, tal como fue reconocido en su tiempo por hombres de la estirpe de nuestro Héroe Nacional al fundamentar la necesidad de “... cultivar la inteligencia” (XI: 390), de “... sembrar almas” (V: 357).

Desarrollar los sentimientos intelectuales, cultivar la inteligencia en nuestro país, y en los pueblos de América era para Martí una necesidad impostergable. Hoy día esta tarea no es menos apremiante. Martí sabe de la bondad, justicia y hermosura que crea en el hombre y en los pueblos el cuidar con celos de la inteligencia y de los sentimientos de sus hijos. Esta enseñanza hemos de hacerla nuestra la familia, la escuela, la sociedad toda:

La inteligencia da bondad, justicia y hermosura:
como un ala levanta el espíritu, como una
corona, hace monarca al que la ostenta;

como un crisol, deja al tigre en la taza y da curso
feliz a las águilas y a las palomas (V: 108).

Como Martí, nuestros docentes, la familia en pleno debe confiar en la capacidad de nuestros niños, adolescentes y jóvenes, en la inteligencia de los mismos para penetrar en la esencia de los fenómenos. Despertar, desarrollar los sentimientos que contribuyan a ello es nuestra gran responsabilidad y tarea inaplazable. Conocedores, con Martí de que sobre la tierra “... no hay más que un poder definitivo: la inteligencia humana” (V: 108).

En el seno familiar, y en la escuela hemos de desplegar todas nuestras potencialidades en aras de formar y desarrollar los sentimientos intelectuales y que estos posibiliten el conocimiento y la transformación del mundo en beneficio de la estirpe humana y no para detrimento de ella. Nuestras acciones han de encaminarse en el sentido de lograr que los niños, adolescentes y jóvenes hagan suya la máxima martiana de que “... en el conocimiento de las fuerzas universales aprendan la manera de vivir libres, de su trabajo altivo y en el estudio de la virtud humana ejercitan para la defensa el alma viril” (V: 35).

Capítulo IV:

José Martí: los sentimientos prácticos en su vida y su obra

Los sentimientos prácticos (del griego *praxis*) se relacionan con la ocupación, la actividad laboral o social, la práctica en sus diferentes formas de manifestación. La base de estos sentimientos está dada en el sentido que para la personalidad adquiera la actividad práctica que ejecuta, su posición ante la vida laboral y sus resultados.

Constituyen sentimientos prácticos la laboriosidad, el entusiasmo, el optimismo, la abnegación y la satisfacción, entre otros.

La formación y desarrollo de sentimientos prácticos constituye una responsabilidad de la sociedad en su conjunto, pero en esta labor la escuela interviene de forma estable y determinante. En los centros docentes debe potenciarse con vigor las acciones en aras de desarrollar los sentimientos de este grupo, particularmente la laboriosidad, por constituir base en la formación de estos sentimientos.

La escuela puede y debe convertirse en baluarte para la formación de la laboriosidad, por consiguiente las actividades que en ella se desarrollen deben estar permeadas de este objetivo. De

acuerdo a lo anterior cada asignatura, cada actividad docente o extra docente pueden hacer suyo y realizar un aporte sustancial a tan importante tarea.

El sentimiento de laboriosidad

De manera particular queremos significar la trascendencia en el desarrollo del sentimiento de laboriosidad que poseen las ocho cartas que nuestro Apóstol escribe a las niñas Carmen y María Mantilla. En todas ellas existen múltiples posibilidades para el tratamiento de diferentes sentimientos, sin embargo nos hemos centrado en la laboriosidad por la importancia que reviste en la formación de la niñez, la adolescencia y la juventud.

En todas las cartas de Martí hay una llamada reiterada a amar el trabajo, a consagrarse a él.

En carta fechada el 29 de mayo de 1894, habla Martí del amor y la dedicación con la que fue atendido por la cubana Paulina y el médico Barbarroja, en un llamado a la niña para que su consagración a la obra de hacer el bien se convierta en un rasgo de su personalidad.

En julio de 1894, jubiloso por el aprendizaje de las artes manuales que deben cultivar todos los niños Martí escribe: “¿Qué plato fino me prepararás tú, hecho con tus manos? Aquí todas las niñas saben hacer platos finos” (XX: 212).

Reclamando la necesidad de que el hombre haga algo de utilidad todos los días, Martí escribe a las niñas, primero el 2 de febrero de 1895: “¿Qué has hecho desde que te dejé?” (XX: 212).

Después le encomienda numerosas y fructíferas actividades a desarrollar como método para el crecimiento cognitivo y humano. Días después vuelve a insistir sobre la idea. Así escribe

a la niña el 19 de febrero de 1895: “Haz tu como yo: Haz algo bueno cada día en nombre mío” (XX: 214).

Resulta de marcada importancia, en la formación de los sentimientos prácticos, la valoración del contenido de las actividades que Martí encomienda realizar a las niñas María y Carmita Mantilla y que van dirigidas a la formación de la laboriosidad.

Así, el 28 de mayo de 1894 encomienda: “Quiere, sirve, habla con finura y trabaja” (XX: 209).

Es fácil comprender que los verbos empleados son significativamente importantes en el accionar para la formación del sentimiento que nos ocupa.

El 2 de febrero de 1895 Martí insiste a la niña en la idea destacada anteriormente: “Quiere y sirve, mi María” (XX: 212) y le ofrece algunas consideraciones que resultaría sumamente provechosas discutir con nuestros estudiantes para conocer cómo las hacen patente en el seno familiar y en la escuela.

En carta fechada el 25 de marzo Martí indica a las niñas crear una escuela donde enseñen música (piano) e idioma español y asegura el doble valor de esta acción de peculiar sentido en la creación y fortalecimiento de la laboriosidad:

... pongan, las dos juntas, una escuela: una escuela para diez niñas, a seis pesos, con piano y español, de nueve a una: y me las respetarán, y tendrá pan la casa (XX: 215).

El 9 de abril de 1895, en lo que constituye la última carta de Martí a María Mantilla, destaca todavía con más énfasis que en cartas anteriores, la estrecha interdependencia de los sentimientos y el especial significado de la laboriosidad dando carácter concreto a su manifestación. Algunos de estos elementos son:

- Cuidar de la familia, en especial de la madre: “¿Se sienta, amorosa, junto a su madre triste?” (XX: 216).
- Prepararse para la vida y el trabajo. Pregunta Martí a la niña: “¿Se prepara a la vida, al trabajo virtuoso e independiente de la vida, para ser igual o superior a los que vengan luego, cuando sea mujer, a hablarle de amores...?” (XX: 216).
- Sobre el significado y el valor de estudiar, de aprender: “Conocerás el mundo antes de darte a él. Elévate, pensando y trabajando” (XX: 216).
- Hacer del cuidado de lo bello una actividad práctica cotidiana, teniendo en cuenta cuidar de la belleza espiritual tanto más que de la física: “Un alma honrada, inteligente y libre, da al cuerpo más elegancia y más poderío a la mujer, que las modas más ricas de las tiendas” (XX: 219).
- De la conveniencia de cumplir el deber de proporcionar placer y alegría a quienes nos rodean: “Procura mostrarte alegre, y agradable a los ojos, porque es deber humano causar placer en vez de pena (XX: 219).

Podiera considerarse por qué precisamente la última frase de Martí a la niña fue: “Trabaja. Un beso. Y espérame” (XX: 220).

La valoración creativa con los estudiantes del contenido de estas máximas martianas, su análisis crítico a partir de las vivencias de los estudiantes en la familia, la comunidad en general y la escuela en particular, puede contribuir al desarrollo de sentimientos tan necesarios en nuestra sociedad actual y futura.

El respeto por la actividad práctico productiva, por sus resultados y especialmente por sus ejecutores fue un sentimiento muy desarrollado en Martí. Juicioso sabe y proclama: “Hay que sudar, para hacer algo grande” (IV: 460).

Y la grandeza de una obra depende directamente del tamaño más que físico, moral de sus ejecutores.

Con Martí nuestros niños, adolescentes y jóvenes han de reconocer que “... la fuerza del mundo está en los que producen” (V: 319).

Todas sus energías Martí las consagra a luchar para que se reconociera el verdadero papel del hombre trabajador, sea del taller o del campo, de la universidad o de la industria. Exigió que al creador de las riquezas se le considerara como verdadero artífice y no como ser inferior.

El obrero -son palabras de Martí- no es un ser inferior, ni se ha de tenerlo en corrales y gobernarlo con la pica sino de abrirle de hermano a hermano, las consideraciones y derechos que aseguran en los pueblos la paz y la felicidad (I: 254).

El sentimiento de entusiasmo

El sentimiento de -entusiasmo juega un papel primordial en la estructura de los sentimientos práticos pues, ¿qué obra humana se erige si el entusiasmo no la ha fecundado?

La familia, la comunidad, la escuela no pueden dejar de avivar el sentimiento de entusiasmo por la actividad práctica cualquiera que sea su contenido, pues en ella se materializan las fuerzas del hombre, su capacidad de creación lo cual contribuye a despertar el amor hacia la actividad laboral y por los trabajadores.

El Héroe Nacional llama a tenderles los brazos de hermanos a los hombres “... activos y sinceros, que son la única crítica

eficaz y la única honrosa en las sociedades que padecen de escasez y energía” (V: 57).

En casa, en los planteles estudiantiles, en la sociedad en general nuestros niños, adolescentes y jóvenes ejecutan actividades prácticas, entre las que descollan por su nivel de aceptación las recreativas, las académicas, las productivas y las políticas en orden preferencial. Lo anterior llama a la reflexión pues se trata de adolescentes y jóvenes de centros donde el cumplimiento del principio de vinculación estudio- trabajo debió ejercer un nivel de incidencia mayor en los resultados de la aceptación y donde las actividades políticas son esenciales (Pereda, Orraca, 1997) ¿Qué ha sucedido?

Las respuestas a esta interrogante pueden ser múltiples y útiles.

Dos factores esenciales pueden repercutir desfavorablemente en el desarrollo limitado del sentimiento de entusiasmo: 1) No se han asimilado conscientemente los objetivos de las actividades o encomiendas. 2) Las encomiendas se han proyectado sin tener en cuenta la correspondencia necesaria con las posibilidades reales y las motivaciones del ejecutor.

Por nosotros mismos, especialmente por padres y educadores, debemos iniciar el análisis de la efectividad de la labor que realizamos para forjar el sentimiento de entusiasmo. Encuadernar un libro, decorar los locales de estudio, plantar el huerto o recolectar una cosecha, embellecer la calle donde vivimos.... puede convertirse en una tarea alentadora, o en un verdadero suplicio.

El sentimiento de entusiasmo o la indiferencia puede surgir en la medida en que encausemos la actividad: si persuadimos, si demostramos la necesidad y utilidad, si no imponemos y ofrecemos la posibilidad de autocontrol y autovaloración, si logramos que se asimilen los objetivos que nos proponemos, las posibilida-

des de que el sentimiento de entusiasmo prevalezca son mayores. Tal vez por ello Martí lograba alzar los corazones de los hombres ante tareas impostergables: porque llamaba al corazón, porque demostraba la fragilidad de una obra cuando el abatimiento ganaba la batalla.

En un llamado que adquiere plena vigencia en nuestros días Martí proclama lo nefasto que puede resultar al sentimiento de entusiasmo la imposición de la voluntad. La vida social, familiar y escolar demuestra que rara vez lo que se impone fructifica: ella misma llama a su negación. Así expresa Martí: “No ha de ser respetada voluntad que comprime otra voluntad” (I: 89).

Como sabemos, el sentimiento de entusiasmo se fortalece del reconocimiento de la utilidad de la praxis. Sin que el pragmatismo domine nuestro razonamiento, hay que demostrar con Martí que “... crear es pelear. Crear es vencer” (V: 311) y que “... el hombre vale, no por sus títulos de familia ni por lo que hereda, sino por lo que por sí propio hace y conquista” (V: 361).

Si en nuestros centros docentes, si en nuestros hogares, si a nivel social demostramos que entusiasmanos con una tarea por difícil que sea su realización, constituye el primer paso para su realización exitosa estaremos creando condiciones para que el escolar, para que nuestros hijos se sientan animosos y estimulados ante cada encomienda. Esta tarea nos aguarda. De ella y de la responsabilidad de los maestros escribe Martí, en una referencia que por trascendente reiteramos:

De unos maestros es ir llevando al alumno al descuido, sin gran fuerza ni empuje: y de otros (...) es poner toda su alma en la labor, y sacar del discípulo, a prueba diaria, toda la idea y el sentimiento (V: 468).

Y Martí toma como ejemplo de individualidad realizada sobre la base del entusiasmo y la dedicación al trajo, al violinista cubano Pedro Salazar. Lo hace en “Patria” el 6 de enero de 1894 cuando expresa: “En él hay deseo constante de mejorar, por el trabajo y la dedicación, y sin alarde ni reclamos va abriéndose camino entre los músicos de este país”.

El sentimiento de entusiasmo se manifiesta en la realidad estrechamente mancomunado al optimismo.

El sentimiento de optimismo

Uno de los sentimientos que con mayor fuerza hemos de atender y cultivar es el sentimiento de optimismo pues su contenido trasciende los marcos de cualquier grupo en que se pretenda encasillar.

Ser optimista es tener desarrollada la capacidad de enfrentar la vida, sus contingencias con plena seguridad en la victoria, con entera confianza en las fuerzas de que se disponga para alcanzar los fines propuestos.

Nuestras escuelas, nuestros hogares, toda nuestra sociedad ha de infundir seguridad, confianza, optimismo. No se trata de minimizar las adversidades que la vida depara al hombre, es preparar, cultivar los sentimientos del hombre para que adquiera confianza en sí mismo. Martí enseña cómo obrar ante los designios de la vida, no siempre favorables: “No hay que acobardarse ante los peligros, sino conocerlos y afrontarlos” (I: 261).

Estudios realizados (Pereda, Orraca, 1997) en grupos de adolescentes y jóvenes para constatar la influencia de la predisposición y el optimismo en el enfrentamiento de actividades concretas -en este caso exámenes parciales- sirvieron para

confirmar que en la medida en que se confía en las propias fuerzas y capacidades -delimitando fortalezas y debilidades- en esa propia medida el compromiso moral de lograr resultados positivos se acrecienta. El optimismo se convierte en fuente de energía.

El análisis casuístico permite destacar los resultados: algunos reconocen no haber estudiado suficientemente; otros no confiaban en la capacidad personal para apropiarse del contenido del material docente que debían asimilar, mientras que otro grupo reconocía no tener claras sus propias limitaciones y la forma de resolverlas. Evidentemente el sentimiento de optimismo debía germinar.

Ante esta situación -que hemos constatado se reitera con una frecuencia directamente proporcional a la desatención de las acciones para cultivar este sentimiento- siempre debe enfrentarse la tarea de animar la conciencia: además de dar tratamiento diferencial a quienes desde el componente cognoscitivo lo requieran, debe insistirse en la siguiente máxima martiana: “Los que se miran, y se ven flojos, todo lo tienen por flojo, lo mismo que ellos” (V: 400).

La valoración de esta situación existente puede permitir que los alumnos se identifiquen con Martí en la crítica que hace a “...los hombres medrosos (...) que no se sienten con cintura para ver cara a cara el trabajo verdadero (II: 75).

Martí aplaude y enseña que el optimismo precede a cada victoria: le parece valeroso el optimismo con que Bolívar emprende cada batalla en su campaña por llevar la libertad al continente americano; le resulta sagrado el optimismo con que los mambises desarrollaron la contienda de 1868. Sin ese optimismo llenándole la vida Martí no lograría aquilatar los errores y aciertos de la Guerra de los Diez Años y organizar un Partido para la revolución -el Partido Revolucionario Cubano, 1892- , ni reponerse a costosos

fracasos en disímiles momentos de su vida. Es ese optimismo hecho convicción el que los mambises hicieron suyos, el ha latido en todo el hacer posterior de la revolución cubana hasta nuestros días. Es ese optimismo el que debe constituir médula de toda campaña por el progreso humano.

Hacer que cada escolar confíe en sus propias fuerzas y en las fuerzas del colectivo, constituye una premisa básica para desarrollar el optimismo. Sin embargo, nadie piense que el optimismo puede crearse artificialmente: si no se aquilata en su justa medida las reales fuerzas de que se dispone para enfrentar la tarea pueden crearse falsas expectativas, pueden incluso sobrevalorarse las potencialidades y estimular sentimientos de autosuficiencia, dañino en lo académico y especialmente en lo moral.

La realidad escolar y del hogar exigen de nosotros no crear optimismo estéril, que sepamos infundir a los niños, adolescentes y jóvenes la enseñanza martiana de que... “De los cansones suele ser la comodidad de este mundo; pero no la majestad interior, ni la alta fama” (V: 383).

El sentimiento de abnegación

Para Martí el sentimiento de abnegación constituye un eficiente indicador para aquilatar la valía del hombre. El hombre abnegado es aquel que frente a las adversidades de la vida, frente a los reveses tiene la fuerza de erguirse y mantener la lucha con nuevos bríos. Por tal razón es tan importante la asimilación de esta máxima martiana: “Por el poder de erguirse se mide a los hombres” (I: 355-356).

Tal identificación presupone asumir una posición de enfrentamiento resuelto ante las adversidades y ante los posibles

fracasos escolares u hogareños. Ante cada tarea el hombre abnegado no pone reparos: todas sus fuerzas se consagran a la obra emprendida.

Porque “... la abnegación funde a los hombres” (IV: 142) Martí la considera como un sentimiento esencial en la obra trascendental de fundar pueblos.

El sentimiento de abnegación complementa los sentimientos de entusiasmo y optimismo y se convierte en poderosa fuerza en la transformación por el hombre de la realidad natural y social que le circunda.

Padres y educadores hemos de hacer nuestra y transmitir el contenido del pensamiento martiano que enfatiza la majestuosidad de ver luchar con abnegación al hombre, de compartir con él su agotamiento y su dolor para luego, plétórico de gozo compartir con él su triunfo. Estas son palabras de Martí que fundamentan la importancia de cultivar el sentimiento de abnegación:

Es hermoso ver luchar a un hombre honrado;
verlo padecer, puesto que del espectáculo de su
dolor se sacan fuerzas para oponerse a la
maldad; verlo alzarse triunfante, con la cara al
sol, de todas las cruces del camino (V: 54).

Nuestra acción formativa en las aulas, el seno familiar y la comunidad ha de estar dirigida a desarrollar el sentimiento de abnegación sobre base de la máxima martiana de que “...el triunfo es de los que se sacrifican” (IV: 251). Demostrar que no hay fruto tan rico como el que se logra a través del esfuerzo, de la abnegación y el sacrificio constituye una responsabilidad que hemos de cumplir.

Desde los primeros grados, desde que el niño va adquiriendo la capacidad de razonamiento hemos de conducirlo para que sea capaz de aquilatar que todo lo valioso de la vida lo crea el

hombre con abnegación y sacrificio. Ir desarrollando una actitud consecuente hacia el trabajo, los deberes, hacia las encomiendas desde las aparentemente sencillas y austeras hasta las más rigurosas y difíciles contribuye a desarrollar el sentimiento de abnegación y asumir una posición de responsabilidad ante la vida.

Como expresada en este instante, hemos de llevar a nuestras aulas y hogares el contenido de las palabras de Martí en “Patria” el 26 de marzo de 1892: “Hay afán de ser útil, y el sacrificio vuelve a ser la moda” (IV: 374).

Especialmente en estos tiempos nuestra sociedad precisa de hombres abnegados, de hombres que en la grandeza de la sencillez sepan consagrarse por entero a la obra trazada. Sobre lo anterior insiste Martí convencido de la necesidad de que la virtud y la sencillez se hermanaran a la abnegación: “...a la abnegación sin alarde” (V: 75).

Martí insiste en la necesidad de que la abnegación se proyecte hacia fines verdaderamente útiles. Sin crear una mentalidad utilitarista hemos de lograr que el sentimiento de abnegación se enriquezca del contenido que Martí le confiere al expresar: “... la abnegación es ineficaz, y el genio mismo, cuando no se les conduce en acuerdo previsor con las desdichas a cuyo alivio se consagran” (V: 41).

La satisfacción como sentimiento

El sentimiento de satisfacción puede constituir, a la vez que recompensa por el éxito alcanzado, el punto de partida para acometer nuevas tareas.

El hombre, satisfecho de su actividad o de su obra, se vigoriza y agiganta. Pero la satisfacción no debe estimularse como

sentimiento solo en respuesta a un resultado final alcanzado, a una obra concluida: la satisfacción debe surgir de los resultados y del fruto de la voluntad empeñada en la obra, pese a que éstos sean parciales o incompletos.

La vida escolar y familiar nos muestra que reiteradamente nuestros alumnos e hijos llegan a resultados incompletos en alguna tarea asignada y pese al empeño, pese al esfuerzo y la dedicación con que se ha enfrentado a ella y hasta ciertos resultados parciales conquistados, cometemos la injusticia de no aquilatar justamente su desempeño y privarlos de la satisfacción merecida. Dejar de estimular el sentimiento de satisfacción premiando solamente el resultado final suele en la práctica ser tan dañino como estimular el resultado logrado sin sacrificio y sin esfuerzo.

Hemos conocido en centros docentes alumnos desanimados por no poder cumplir normas de producción inadecuadas y que a pesar del esfuerzo han recibido recriminaciones y no estímulos: en tales casos el sentimiento de satisfacción resultó seriamente afectado. Cuán diferente fuera si lejos de censurar se reconociera el esfuerzo y se hiciera que el sentimiento de satisfacción se convirtiera en acicate para esfuerzos mayores.

Y tal realidad no es privativa exclusivamente de este tipo de actividad en los centros docentes, también la falta de reconocimiento por los resultados académicos alcanzados dejan de constituir móviles para el reforzamiento del sentimiento de satisfacción. Nuestros hogares no pocas veces padecen de males similares.

Con Martí hemos de luchar por salvar ese daño: “...los merecimientos se han de sacar adonde se les vea, para que no se aflija y desvíe, con la maldad fácil y pingüe, el corazón flojo del mundo” (V: 457).

Para Martí la fuente más rica de satisfacción era el cumplimiento del deber. Obrar con firmeza, actuar con dignidad, cumplir con el deber proporciona tal satisfacción que se convierte en estímulo para el desempeño de nuevas tareas. En la temprana fecha de febrero de 1873 escribe: “La gloria y el triunfo no son más que un estímulo al cumplimiento del deber” (I: 89).

Padres y educadores hemos de hacer nuestra la aspiración de desarrollar el sentimiento de satisfacción por los resultados de toda obra humana que contribuya de alguna manera al enriquecimiento y desarrollo de la sociedad. Por ello, reconocer y lograr que se sienta la justa satisfacción por los resultados del trabajo creador debe convertirse, como expresara Martí, en “... acicate para más trabajo” (V: 308).

El Héroe Nacional insiste en que el sentimiento de satisfacción debe erigirse sobre la base del esfuerzo y la capacidad individual o colectiva que se conquista con decoro, pero nunca en detrimento de la dignidad del hombre. Así expresa Martí: “Ni la victoria más querida ha de comprarse a costa del menoscabo de otro hombre” (I: 302).

Y es reiterativo en esa idea, tal es la importancia que le confiere y que debemos transmitir en las aulas, en el hogar, en la sociedad: “...la gloria aumenta el infortunio de vivir, cuando se le ha de comprar al precio de la complicidad con la vileza” (V: 168).

La tarea de cultivar los sentimientos, particularmente los prácticos, es a la par ardua y necesaria. Por ello la responsabilidad de desarrollarlos debe ser asimilada de conjunto por las instituciones docentes, la familia y la sociedad a través del sistema de instituciones y organizaciones que de una u otra forma ejercen su influencia sobre niños, adolescentes y jóvenes.

Hemos insistido en que los sentimientos se convierten en motivaciones de la actividad humana cuando sabemos encau-

sar los mismos con efectividad y rigor. Al encausar actitudes y posiciones consecuentes ante la vida, los sentimientos que hemos enfocado en el presente estudio accionan como importantes resortes para lograr que nuestros escolares desempeñen un rol cada vez más activo en la sociedad que edificamos.

Como hemos demostrado, en José Martí- en su vida y en su obra- podemos encontrar el patrón positivo ideal para encausar la tarea de cultivar, también, los sentimientos práticos.

Capítulo V.

Concepción martiana de los sentimientos estéticos

En la satisfacción de las necesidades espirituales del hombre la valoración estética desempeña un papel esencial y ella depende, en gran medida, del grado de desarrollo de los sentimientos estéticos que se han formado en la personalidad. Así, los sentimientos estéticos (del griego *aisthesis*) pueden constituir fundamento de la actividad estética del individuo frente a la realidad natural y social que le rodea.

Desde los albores de la humanidad este grupo de sentimientos ha constituido el fundamento del proceso de percepción estética de los fenómenos de la realidad o de las obras de arte.

La historia del arte recoge cómo el hombre primitivo reflejaba artísticamente la realidad que le rodeaba: junto a su lucha por la subsistencia material, el hombre va mostrando la necesidad de reflejar artísticamente el mundo que le rodea y que pugna por transformar.

Con toda razón expresa Martí, en el artículo “El hombre antiguo de América y sus artes primitivas” que publica “La América” de Nueva York en abril de 1884, cómo “... el deseo de orna-

mento (...) ocurre en el hombre apenas se da cuenta que piensa” (VIII: 332) y cómo en esa época el arte en general constituía la expresión del deseo humano de crear, de vencer y a su vez de sentirse estimulado por lo bello.

El origen de los sentimientos estéticos no puede buscarse en la capacidad exclusivamente psíquica del individuo, desligado de su base objetiva directa o indirecta. Tampoco son producto de la creación de una idea abstracta o de la razón universal al estilo de Hegel. No puede considerarse tampoco lo estético como algo predeterminado en la calidad del mundo exterior. También este grupo de sentimientos tiene su base en la relación entre el mundo exterior y el sujeto, tal como se ha fundamentado en el Capítulo I.

Compartimos el criterio de aquellos especialistas que expresan que también los sentimientos estéticos poseen un carácter histórico concreto. La vida espiritual de la sociedad, de la que forman parte, está condicionada y es reflejo la práctica histórico – social, y son producto del propio desarrollo y evolución del hombre y de la sociedad. Algunos estetas (Kagan, 1984: 69) enfatizan que tanto la ontogenia como la filogenia demuestran convincentemente que ni el individuo ni la humanidad poseyeron en sus orígenes sentido estético. Así, por ejemplo, y refiriéndose al surgimiento y desarrollo de este grupo de sentimientos superiores, sustenta que las lágrimas y la risa del niño no demuestran que éste posea al nacer el sentimiento de lo trágico y el sentido del humor.

Por otra parte, los sentimientos estéticos tienen una sólida sustentación en la actividad consciente, valorizadora del hombre, siendo así que surgen y se desarrollan a partir de una situación estética, vista como “... un modo de relación entre el sujeto y el objeto que se expresa en un contacto directo del hombre con un objeto o fenómeno percibido por los sentidos, o representado en la imaginación, y que impulsan al hombre a valorar o transfor-

mar estéticamente este objeto” (Kagan, 1984: 102). Por constituir también modos afectivos del conocimiento, en su formación y desarrollo intervienen componentes esenciales de la etapa sensorial, como las sensaciones, las percepciones, las representaciones y de la etapa racional, como los conceptos, los juicios, las generalizaciones, entre otras.

Autores como Rosental e Iudin (1981: 418) y Dzhidarian (1983: 168) coinciden en señalar como sentimientos estéticos lo bello, lo elevado, lo cómico, lo trágico, mientras que otros reconocen, además, los sentimientos de lo sublime y de lo gracioso (García, 1985: 812).

Por su particular importancia en nuestro estudio haremos énfasis en los criterios de Martí acerca de lo bello, lo sublime, lo cómico y lo trágico ya que los mismos han de formar parte esencial del mundo psíquico del hombre que debemos forjar, de su cultura espiritual, en una época donde la actitud ante la vida ha de sustentarse en lo más bello, en lo más altruista, en lo más sublime de lo humano.

El sentimiento estético de lo bello

El sentimiento estético de lo bello tiene su fuente en la naturaleza, la vida social en general y en particular en el arte. Fenómenos, objetos y procesos propios de disímiles esferas de la realidad pueden condicionar su formación y desarrollo, por lo que su fuente es más general que en otros sentimientos de este grupo.

El sentimiento de lo bello se manifiesta en la capacidad del hombre de captar con placer la realidad que le rodea, de percibir lo bello: los colores, la armonía, la luz, la pluralidad de formas,

de cualidades y atributos de la naturaleza; la infinita gama de relaciones sociales y la cultura material de la sociedad; la enorme capacidad creativa de la inteligencia, del intelecto humano y de sus frutos. El sentimiento estético de lo bello es portador de la correspondencia entre lo real y lo ideal: “... cuando el hombre percibe la correspondencia del aspecto, la estructura o la forma del objeto percibido por él como su ideal, dicho objeto le parece bello” (Kagan, 1984: 121).

Hemos de enseñar, con el Maestro, a partir del concepto que ofrece en “La Revista Universal” de México (1875) de que “... la belleza es la conformidad del espíritu con todo lo indescifrable, lo exquisito, lo inmedible y lo vago” (VI: 387) sobre la necesidad de que el hombre cree, trabaje porque todo a su alrededor sea bello e inspire belleza. La elegancia, una forma de expresión de lo bello, debe andar junto al hombre:

Se ha de cuidar de la hermosura, como de la libertad (...).

Todo ha de ser elegante, -expresa en Patria en mayo de 1892- la cuna del niño y la mesa de trabajar, el traje que se viste y el periódico que se lee (V: 51).

Lo bello, como sentimiento estético, debe desarrollarse desde las primeras edades. En ello tiene la escuela, la familia, la sociedad una enorme responsabilidad.

Una concepción que debe servir de premisa metodológica en la escuela, incluso en la familia, es considerar que el proceso mismo de sentir y asimilar lo bello, así como de crearlo para el propio disfrute o el disfrute de otros, depende del grado en que tengamos desarrollado el sentimiento estético de lo bello. Hemos de lograr que nuestros niños, adolescentes y jóvenes sientan,

como Martí que “Un objeto feo me duele como una herida. Un objeto bello me conforta como un bálsamo” (XX: 73).

Como hemos destacado, los sentimientos de lo bello tienen su fuente objetiva en la naturaleza, en la sociedad, en la actividad y la creación del intelecto humano. Por consiguiente, los frutos de la actividad artística del hombre constituyen para Martí fuente de los sentimientos estéticos en general y en particular del sentimiento de lo bello.

Hay que enseñar, hay que cultivar el sentimiento de lo bello a través de la apreciación del arte, tal como lo hace Martí. Para él la creación de lo bello y su asimilación por el hombre no es privativa de una manifestación artística: sabe que en todo arte puede reflejarse lo bello, que todo arte auténtico puede despertar en el hombre los sentimientos de lo bello.

Así, este sentimiento a través del arte puede desarrollarse a partir de dos vertientes que se complementan: puede tener por objeto el reflejo artístico de lo bello de la propia realidad captada por el artista, la propia vida natural o social llevada a la obra creada, cuando el artista representa un fenómeno hermoso en sí mismo y lo hacer bellamente, y puede, a través del arte, representar un fenómeno que no sea bello y -dado el talento, la habilidad, la maestría del artista- hacerlo de tal modo que despierte el sentimiento de lo bello.

Martí reconoce ambas vertientes. Así critica a quienes reconocen lo bello exclusivamente como una propiedad de los objetos:

La belleza, dice Verón; -la belleza, piensa
Varona; la belleza, repite Dorbecker, está en
los objetos-. ¿Nada más? ¿Solo es bello lo
que la sensación trae a nosotros?
Y ¿lo que surge de nosotros?__ Y la emoción

Íntima que siente hervir de vida por las venas,
que en las larguísimas meditaciones nos
sumerge, que rompe en misteriosas lágrimas en
arreatados versos?- ¿Y la adivinación de
los aspectos no sentidos?- ¿Y la propiedad de
los afectos en su expresión? (XIX: 417).

El Maestro ya había expresado, en sus apuntes para los debates sobre “El idealismo y el realismo en el arte”, la existencia de dos clases de belleza dadas en el arte: “Una clase de belleza, la objetiva, la refleja, viene de los seres a nosotros. Otra, la subjetiva, la ideal, va de nosotros a los seres” (XIX: 416).

Del tal manera puede inspirarnos el sentimiento de lo bello la obra pictórica de Goya de la cual Martí escribe en un libro de apuntes, que data de 1879 durante su segunda deportación a España, y en el cual elogia la excelencia que el pintor español crea en “La Maja desnuda”, la manifestación de la delicadeza que exhibe la “... voluptuosidad sin erotismo” (XV: 131) una forma perfecta de ensalzar lo bello.

Es innegable, por otra parte, que este sentimiento puede formarse y desarrollarse a partir de lo que inspira la habilidad, la maestría del artista. Así, constituye una realidad que el artista no sólo refleja la belleza del mundo que le rodea sino que la crea a partir de su talento.

En tal sentido Martí elogia a Goya por la calidad de su obra “El entierro de la sardina” pues en ella “... lo feo llega a ser hermoso” (XV: 132).

El reconocimiento de la capacidad de transformación del sentimiento de lo bello a través la obra pictórica es destacado por Martí en el artículo “Los viejos maestros en Leavitt” que publica *The Hour* de Nueva York el 5 de junio de 1880:

Hay algunos cuadros que, sin poseer en sí ningún mérito extraordinario, son apreciados porque representan, aunque a menudo accidentalmente, los gustos y características de una época anterior. De ellos se dice frecuente y expresivamente: ¡Que feos, pero que buenos! (XIX: 285).

También lo que muestra artísticamente lo vil, lo bajo del mundo, reflejado en el arte, puede despertar, según Martí, el sentimiento estético de lo bello.

Así, Martí destaca, en un artículo que publica La Nación de Buenos Aires el 28 de enero de 1887, cómo el pintor húngaro Michael Munkacsy el cuadro “El último día de un condenado” recrea una situación social que a través del sentimiento de lo bello logra despertar sentimientos morales. Así escribe Martí describiendo el cuadro:

Ora el reo de bruces sobre una mesa en cuyo mantel blanco se levanta entre dos cirios el crucifijo: de pie contra la pared sombría gime la pobre esposa; la niña queda entre ellos: el soldado contiene a la puerta del calabozo a la muchedumbre que se asoma. Puso el pintor en aquella obra su piedad de pobre, su calor de alma sola, su osadía de hombre nuevo (XV: 345).

La conjugación en el arte de la forma y el contenido se relaciona en gran medida con el ideal de lo estético y del sentimiento de lo bello que debe cultivarse. Tal conjugación no presupone igualdad de relación. Es por ello que el sentimiento de lo bello, en esta dirección, no radica en la obligada relación contenido-forma o en la subordinación de uno a otro.

También en la poesía encuentra Martí una fuente de reflejar y de crear lo bello. Así expresa reiteradamente:

La poesía es el lenguaje de la belleza... (XV: 25).
La poesía no es más que la forma agradable de la
belleza; y el sentimiento de lo bello, vive en el
mismo sentimiento, belleza suma (VI: 373).

En disímiles momentos elogia Martí a quienes con sus poesías son capaces de despertar el sentimiento de lo bello y aplaude, sobre todo, a quienes logran trascender lo bello e inspirar otros sentimientos humanos.

La propia poesía de Martí constituye el mejor ejemplo de su exigencia: toda la obra poética del Apóstol es bella por la calidad de su forma y por su contenido. No hay en su obra poética asomo de lo superfluo, de lo fatuo, de lo intrascendente. A esa poesía hemos de ir, a recrearnos en ella, a aprender de ella, a medirnos por ella.

También en el teatro Martí reconoce la capacidad de reflejar y transmitir lo bello. Es por ello que reclama de esta manifestación artística la capacidad de comunicación con el público, de manera que despierte en él sentimientos diversos a partir de lo bello. Obsérvese cómo exige al teatro la necesidad de fusionar lo bello y lo ético y hacerlo en determinado contexto histórico: “Teatro y época son dos ideas análogas: a no tratar la obra de bellezas abstractas, que son de época siempre, debe conformarse el que escribe a la constitución moral de su auditorio” (VI: 453).

Con la misma fuerza que Martí aplaude el sentimiento de lo bello critica lo exclusivamente utilitarista, lo mercantilista que puede empañar lo bello en una obra de arte. Ello, sin embargo, no está reñido con el significado práctico e incluso económico del arte.

Nuestro Héroe Nacional enseña que en el hombre deben desarrollarse sentimientos que lo hagan apreciar la belleza hasta en aquellas obras de arte donde el artista recree estéticamente lo feo de la realidad. Lo feo en contenido puede y debe ser reflejado bellamente.

Sobre este particular escribe Martí en sus apuntes para el debate sobre “El idealismo y el realismo en el arte”:

Lo feo iniciado en la estética por Platón,
reivindicado en lo estético por los románticos,
¿no es bello por su expresión, a pesar de ser
feo por su esencia? ¿No es el feo en sí y,
presentado por la personalidad artística, es
bello? (XIX: 411).

En esta concepción se manifiesta el reconocimiento de la fuente de los sentimientos estéticos, a través del arte, en la fusión de lo objetivo y lo subjetivo y su condicionamiento histórico social.

Contrariamente al criterio de que sólo el arte es fuente del sentimiento de lo bello, Martí reconoce que éstos pueden tener por origen también la naturaleza, el propio hombre como producto natural, la cultura material creada en el devenir histórico de la sociedad, la vida espiritual del hombre y su manifestación en las relaciones sociales.

Martí reconoce en el hombre la capacidad de despertar el sentimiento de lo bello, tanto por su constitución física, biológica, como por la calidad de su mundo espiritual y su conducta social.

Destacando sus criterios de cómo debe ser apreciada la belleza física del ser humano, escribe a su madre a la temprana edad de 16 años, fundamentando la importancia de que la mujer sea bella de alma, más que bella físicamente, de que su alma sea

“... lo inmensamente grande, y si la tienen fea, bien pueden irse a otro lado sus hermosuras” (I: 41).

Martí enseña a los niños que el sentimiento de lo feo, que puede surgir a partir de la percepción de la fisonomía del hombre, no puede servir como criterio evaluativo de la condición humana. Así, en “Las ruinas indias”, en el segundo número de “La edad de oro”, enseña a los niños a respetar y amar al sacerdote Bartolomé de las Casas. Escribe Martí: “Bartolomé de las Casas era feo y flaco, de hablar confuso y precipitado, y de mucha nariz; pero se le veía en el fuego limpio de los ojos el alma sublime” (XVIII: 382).

Con especial énfasis había dicho líneas antes: “Bartolomé de las Casas. Ese es un nombre que se ha de llevar en el corazón, como el de un hermano” (XVIII: 382).

De manera especial merecen atención las concepciones del Apóstol acerca de la belleza que contienen sus epístolas a la niña María Mantilla (XX: 209-220).

En carta fechada el 2 de febrero de 1895 Martí enseña a la niña que sufrir bien, sufrir por algo útil da juventud y hermosura y, sobre todo, que la belleza se crece siempre con la generosidad. Así expresa Martí: “Mira a una mujer generosa: hasta vieja es bonita, y niña siempre (...) y mira a una mujer egoísta, que aun de joven, es vieja y seca” (XX: 212).

Una lección de qué es la elegancia, qué la belleza y cómo engrandecerlas con la sencillez y la virtud, se encierra en la última carta que escribe a María Mantilla, fechada el 9 de abril de 1895 en Cabo Haitiano, apenas a un mes de su temprana muerte. Sin dejar de reconocer la necesidad de ser agradable a los ojos “... porque es deber humano causar placer en vez de pena, y quien conoce la belleza la respeta y cuida en los demás y en sí” (XX: 219), Martí enfatiza:

... la elegancia, mi María, está en el buen gusto,
y no en el costo. La elegancia en el vestido,
-la grande y verdadera,- está en la altivez
y fortaleza del alma.

Un alma honrada, inteligente y libre, da al cuerpo
más elegancia, y más poderío a la mujer que las
modas más ricas de las tiendas. Mucha tienda y
poca alma. Quien tiene mucho adentro necesita
poco afuera. Quien lleva mucho afuera, tiene
poco adentro, y quiere disimular lo poco.
Quien siente su belleza, la belleza interior, no
busca afuera belleza prestada: se sabe hermosa,
y la belleza echa luz (XX: 219).

Sobre la necesidad de que lo bello esté indisolublemente ligado a la calidad moral del hombre habla Martí en disímiles momentos. Así, en el artículo “Emerson”, que publica “La Opinión Nacional” de Caracas, el 19 de mayo de 1882 el Héroe Nacional sustenta la significación ética de lo estético, en especial de lo bello: “El objeto de la vida es la satisfacción del anhelo de perfecta hermosura; porque como la virtud hace hermosos los lugares en que obra, así los lugares hermosos obran sobre la virtud” (XIII: 25).

Tal es el significado que concede Martí a lo bello, a la interrelación de este sentimiento con otros, que desde las primeras líneas del primer número de “La edad de oro, publicada por Martí para los niños en la ciudad de Nueva York, en 1889, les llama a ser hermosos y a cultivar la belleza a través de la virtud y del trabajo. Así dice a los niños de nuestra América:

El niño ha de trabajar, de andar, de estudiar, de
ser fuerte, de ser hermoso: el niño puede

hacerse hermoso aunque sea feo; un niño bueno, inteligente y aseado es siempre hermoso. Pero nunca es un niño más bello que cuando trae en sus manecitas de hombre fuerte una flor para su amiga, o cuando lleva del brazo a su hermana, para que nadie se la fenda: el niño crece entonces, y parece un gigante (XVIII: 301).

Martí reconoce la estrecha ligazón de los sentimientos humanos, su múltiple enriquecimiento a partir de su interrelación. En relación al valor cognoscitivo de la creación de lo bello escribe en el artículo “Hechos notables” que publica “La América” de Nueva York en septiembre de 1883: “La mente sube de grados en el conocimiento, y contacto y creación de la hermosura” (VIII: 411).

Para los niños escribe Martí sobre el sentimiento de belleza que puede acunarse en el comportamiento humano. Hay en la actitud de Meñique, en su “Edad de oro” (XVIII: 310-324), un ejemplo de cómo ser bello a través de la sencillez, de la modestia, del espíritu de solidaridad humana, del talento y donde se demuestra, además, que esta belleza que brota de la virtud y del talento puede y vale más que la fuerza.

Martí es reiterativo en destacar la significación ética de lo bello. Así, en “El economista americano” que se edita en Nueva York, escribe en 1888 reconociendo el papel de creadores como Juan de Dios Peza que logran transformar lo feo y doloroso de la vida en sentimientos estéticos de lo bello: “El que lleva la belleza en sí, ¿cómo creará en lo feo del Universo? No; sino, ¿cómo Peza transformará en beldad la pena y devolverá el consuelo al mundo a pesar que él lo recibe?” (VIII: 207).

Desde el primer número de “La edad de oro”, enseña la enorme significación de los sentimientos de lo bello y lo feo. Nótese en *Bebé y el señor Don Pomposo* (18: 344-347) la transformación en el pensamiento de *Bebé* del sentimiento de lo bello, que inicialmente crea en él la observación del dorado sable que le obsequiarán, en sentimiento de lo feo al comprender el egoísmo, la vanidad, la fatuidad de aquel gesto. Y nótese también cómo logra *Martí* el desenlace, la solidaridad humana, la sencillez que encierra el gesto de *Bebé* cuando deposita el sable en la almohada de su primo pobre y discriminado.

El sentimiento de lo bello puede jugar un destacado papel en la sociedad: lo bello debe estimular al hombre, debe engrandecerlo. Por eso su fuente está fuera de nosotros y a su vez en nosotros, dándole un carácter perenne, tal como expresó el Héroe Nacional en *Patria* el 3 de octubre de 1893 al señalar:

... mientras haya un bien que hacer, un derecho que defender, un libro sano y fuerte que leer, un rincón del monte, una mujer buena, un verdadero amigo, tendrá vigor el corazón sensible para amar y loar lo bello y ordenado de la vida (V: 221).

En la utilidad de la virtud, en el propio sentimiento de sencillez o de amistad, en la capacidad creadora de la vida interna del hombre ve *Martí* el sentimiento de lo bello, y no deja de reconocer la necesidad de estimularlos, junto a otros sentimientos.

Es por ello que este sentimiento puede y debe convertirse, desde los primeros años de la edad escolar, en un poderoso vehículo para la formación y desarrollo de otros grupos de sentimientos. En nuestra sociedad el sentimiento estético de lo bello debe desarrollarse en ligazón indisoluble con los sentimientos morales, prácticos e intelectuales y llenar todo el ámbito de la vida escolar, familiar, social en general.

El sentimiento de lo sublime

Lo sublime se relaciona más bien con aspectos internos de las cosas, con la belleza espiritual del hombre (Koprinarov, 1990: 16). Cuando algo rompe la medida de la realidad y adquiere la característica de extraordinario entra en la categoría de lo sublime. Este sentimiento puede tener su base en la naturaleza, la sociedad o el propio hombre.

Para diferenciar el sentimiento de lo bello, que proporciona al hombre un estado de satisfacción espiritual, un equilibrio armónico y un gran placer, hemos de tener en cuenta que el sentimiento de lo sublime encierra en sí algo intranquilo, alarmante, dinámico, que llama a la abnegación, a la auto entrega, a la hazaña (Kagan, 1984: 142).

Una tempestad, un fenómeno social grandioso, la actividad descollante de personalidades pueden generar sentimientos estéticos de lo sublime. Consiguientemente, también este sentimiento se relaciona estrechamente con los morales, los prácticos, los intelectuales, y de modo particular con otros sentimientos estéticos.

En el ámbito social, particularmente en el comportamiento humano, lo sublime adquiere su mayor dimensión en la manifestación de lo heroico. Por ello el desarrollo de este sentimiento es estimulado por Martí en la valoración que invita con la lectura de “Los tres héroes” en “La edad de oro”. Destaquemos un pasaje:

Cuando Napoleón entró en España con su ejército, para quitarle a los españoles su libertad, los españoles todos pelearon contra Napoleón: pelearon los viejos, las mujeres, los niños; un niño valiente, un catalancito, hizo huir una noche a una compañía, disparándole tiros

y más tiros desde un rincón del monte: al niño lo encontraron muerto, muerto de hambre y frío; pero tenía en la cara como una luz, y sonreía, como si estuviese contento (XVIII: 307).

También en el segundo número de “La edad de oro”, en “Músicos, poetas y pintores” destaca Martí ejemplos que son muestra de lo sublime en el acto de creación humana.

“Luego de destacar las proezas artísticas de Haendel quien “... a los diez años había compuesto un libro de sonatas” (18: 391) y la obra de Sebastián Bach, Martí enfatiza lo sublime, la grandeza de Mozart el más renombrado

... de todos los niños pródigos en el arte de la música, el más célebre (ya que a la edad de) los catorce años compuso su ópera de Mitridates (...); a los treinta y seis, en su cuna de moribundo, consumido por la agitación de su vida y el trabajo desordenado, compuso el Réquiem, que es una de sus obras más perfectas (XVIII: 395).

Para Martí lo sublime se manifiesta con fuerza en el arte y de manera particular en la pintura, donde la belleza alcanza su estado cualitativo superior: “En pintura no existe lo sencillo: el primer grado es lo bello: el grado inmediato es lo sublime” (VI: 391).

En la concepción de Martí la perfección en el arte, lo sublime, se manifiesta con mayor fuerza cuando a la calidad de la obra pictórica se une la grandeza del mensaje que transmite. Veamos en la descripción que hace de la obra “Cristo ante Pilatos” del pintor húngaro Munkacsy como se manifiesta tal reconocimiento:

Algo más hay en ese cuadro que el placer que produce una composición armónica y la simpatía a que mueve el que emprende con

ímpetu y corona con esplendor una obra osada.

Es el hombre en el cuadro lo que entusiasma y
ata el juicio.

Es el triunfo y resurrección de Cristo, pero en la
vida y por su fuerza humana. Es la visión de
nuestra fuerza propia, en la arrogancia y
claridad de la virtud (...) Es el Jesús sin halo, el
hombre que se domina, el Cristo vivo, el Cristo
humano, racional y fiero (XV: 349).

Los sentimientos de lo trágico y lo cómico.

Generalidades

Compartimos el criterio de algunos estetas (Ziz, 1976; Koprinarov, 1990; Martínez, 1991) que consideran lo trágico y lo cómico como privativo de la vida social, no existiendo en la naturaleza, por lo que éstas son categorías axiológicas.

Los sentimientos de lo trágico y de lo cómico se sustentan en una valoración estética y ética de la realidad, de los acontecimientos y fenómenos que la integran, por consiguiente estos sentimientos "... definen cualidades valorativas de procesos y no de objetos." (Kagan, 1984: 160). En consecuencia, una planta, un animal, el propio hombre o los objetos creados por él no son ni trágicos ni cómicos, como en oportunidades se considera.

La vida del hombre es asaltada constantemente por acontecimientos que pueden desencadenar sentimientos de lo trágico o de lo cómico. Pero, en determinada medida, tales sentimientos dependen del grado de elaboración ética que acompañe

su valoración. Así, ¿en quienes despierta el sentimiento de lo trágico las consecuencias sociales de los frecuentes desastres naturales que azotan el mundo? ¿En quiénes mueven los sentimientos de lo trágico las guerras fratricidas, los conflictos étnicos que culminan en violentos derramamientos de sangre? ¿Para quiénes es trágica la explotación del trabajo infantil o la prostitución de millones de niños en el mundo?

Para algunos teóricos (Kagan, 1984: 161) lo trágico es aquel acontecimiento que al percibirlo experimentamos sentimientos de compasión, dolor, sufrimiento espiritual, es decir, sensaciones que son nuestra reacción emocional ante la muerte y los padecimientos del prójimo.

Indiscutiblemente, una valoración ética, la presencia del sentimiento de solidaridad, de compañerismo, y otros debe estar presente en esta valoración para que, algo que no incida con fuerza de conflicto, de desastre personal, provoque en el hombre el sentimiento de lo trágico.

Concepciones socio-clasistas, ideales del mundo, creencias religiosas, formas de educación puedan sustentar la base de los sentimientos de lo trágico y lo cómico determinando, incluso, que idénticos fenómenos provoquen sentimientos peculiares, y hasta antagónicos, en dependencia del nivel de su elaboración individual.

Estos sentimientos pueden tener el origen de su manifestación peculiar en la realidad social asimilada por el hombre, y puede tener por fuente no solo la realidad inmediata, sino su reflejo, por ejemplo, en una obra de arte donde su creador capte estéticamente la esencia de la realidad social que recrea.

Debe destacarse que las propias particularidades de lo trágico y lo cómico determinan que su manifestación en la sociedad, fuera de la intervención del artista, sea menor que la manifes-

tación de otros sentimientos, verbigracia, de lo bello. Téngase en cuenta que para desarrollar el sentimiento de lo trágico de una guerra no podemos esperar que ésta ocurra, y menos aún provocarla: debemos entonces recurrir al arte o al contenido de disciplinas históricas en la escuela, o de la narrativa, por situar algunos ejemplos.

La situación detallada anteriormente, su reconocimiento por padres y educadores, debe alertarnos para aprovechar las posibilidades que se presentan para la formación de estos sentimientos, incrementando nuestra acción consciente y sistemática a través de diferentes vías.

La formación y desarrollo del sentimiento de lo trágico presenta elementos que deben distinguirse.

El sentimiento de lo trágico

No es casual que el sentimiento de lo trágico se relacione con estados de dolor, de sufrimiento, de compasión, de destrucción. Es así que el amor frustrado, la muerte, los conflictos sociales, en general el infortunio y la desgracia humana sean fuente del sentimiento de lo trágico.

Es válido aclarar que sin intervención humana no puede hablarse de lo trágico: si en la destrucción interviene solo la naturaleza, esto es, si algo en la naturaleza se destruye por sus propias fuerzas, como parte de su propio desarrollo y no afecta directamente al hombre, entonces no puede hablarse de lo trágico.

Algunos autores (Koprinarov, 1990: 17) destacan que el hombre es la esfera propia de lo trágico, y acepta el criterio de otros, que compartimos plenamente, de que lo trágico es la pér-

didada y el sufrimiento de lo moralmente bello. Lo trágico lleva inevitablemente a la esfera espiritual del hombre.

Lo trágico se manifiesta en la cotidianidad de la vida del hombre, tanto como realidad como a través de su reflejo en el arte.

La tragedia, como arte, debe caracterizarse en nuestras sociedades por su contenido ético y filosófico, y ha de contribuir al desarrollo de sentimientos que provoquen la meditación sobre la esencia del hombre, su sentido y dimensión en la vida. Así, constituyen objeto de lo trágico en el arte los conflictos de la vida, las colisiones sociales, los desastres naturales que afectan al hombre, entre otros.

Si se asume, desde esta concepción, el sentido de lo trágico, no se dejar de sentir indignación ante las escenas, realmente danzescas, que los medios de comunicación nos traen del genocidio que los Estados Unidos de Norteamérica y otros aliados cometen en Irak; no se deja de sentir el sentimiento de solidaridad ante las catástrofes naturales en Paquistán o la India, por citar algunos casos.

Sin embargo, quien carece de este sentimiento no puede sentir como suyo el dolor ajeno, no puede percatarse ni asimilar el sufrimiento de aquellos que nos rodean o los que aprecia en una obra de arte y, por consiguiente, actuar o sentir solidariamente con quienes han sufrido de una u otra forma la falta de fortuna.

Lo trágico, tanto en la realidad social como en el arte, debe ser fuente de lo ético: no es posible que el sentimiento de lo trágico deje de crear en nuestros niños, adolescentes y jóvenes el sentimiento de compasión, de solidaridad, de hermandad. Es por ello que la escuela y la familia deben hacer suyas la necesidad

de desarrollar este sentimiento en nuestros hijos y en nuestros educandos.

En el hogar y en la escuela hemos de enseñar a convertir el dolor, que subyace en lo trágico, en sentimientos positivos. El optimismo, la seguridad en que la consagración puede, la mayor de las veces, hacer vencer lo altruista sobre lo caduco, la alegría estable al dolor transitorio, la victoria sobre los fracasos.

En reiteradas oportunidades el Héroe Nacional precisó el papel del arte al reflejar el contenido que puede ser fuente de lo trágico. En su artículo “Nuevas exhibiciones de pintores impresionistas”, Martí elogia la forma en que los pintores describen la tragedia en que viven las clases humildes en la sociedad de explotación:

¡Esas son las bailarinas hambrientas! ¡Esos son los glotones sensuales! ¡Esos son los obreros alcoholizados! ¡Esas son las madres secas de los campesinos! ¡Esos son los hijos pervertidos de los infelices! ¡Esas son las mujeres del gozo!
¡Así son: descaradas, odiosas y brutales! (XIX: 305).

El arte de Martí, su obra intelectual, su propia vida, estuvo en función de denunciar lo trágico de la vida social de Cuba en la época que le tocó vivir, así como la de otros países donde lo llevó el destierro. Tomemos de su arte tan solo el ejemplo de cómo su poesía describe la realidad trágica en que viven los hombres sin fortuna en los Estados Unidos. Así expresa:

Un obrero tizado; una enfermiza
Mujer, de faz enjuta y dedos gruesos;
(...)
Un niño que sin miedo a la ventisca,
Como el soldado con el arma al hombro,
Va con sus libros a la escuela; el denso

Rebaño de hombres que en silencio triste
Sale a la aurora y con la noche vuelve,
Del pan del día en la difícil busca,
Cual la luz a Memnón, mueven mi lira
(...) (XVI: 176).

No debe resultar ocioso precisar que no toda muerte, no todo lo que desaparece, no toda pérdida de bienestar material debe inspirar el sentimiento de lo trágico. La desaparición de las riquezas que había acumulado la ambición de Másicas en “El camarón encantado” de “La edad de oro” no debe despertar sentimiento de lo trágico.

El castigo que impone el rey a los hermanos egoístas de Meñique no constituye una tragedia. Lo caduco, al ser sustituido por lo nuevo no puede ser fuente del sentimiento de lo trágico.

¡Cuánto de bello y de trágico hay en “Los dos príncipes” del Héroe Nacional de Cuba! En esta obra de “La edad de oro”, Martí presenta la muerte como algo trágico que afecta por igual al pobre pastor y al rey. Pero junto al sentimiento de dolor que llena por igual la choza y el castillo, y que magistralmente logra transmitirnos Martí, está presente el sentimiento de solidaridad humana y de belleza.

Cuando el Apóstol cubano, aun de niño, describe el hallazgo de un esclavo linchado por sus opresores, está presente la aguda tragedia, pero a su vez el compromiso altruista, patriótico de luchar por la libertad. Lo bello, lo trágico, lo ético en general se fusionan aquí:

Rojos, como en el desierto,
Salió el sol al horizonte:
Y alumbró a un esclavo muerto,
Colgado a un seibo del monte.
Un niño lo vio: tembló
De pasión por los que gimen:

¡Y, al pie del muerto, juró
Lavar con su vida el crimen! (XVI: 106).

¡Cuán grande es el sentimiento de lo trágico presente en Abdala! ¡Cuánto dolor en la separación del hijo y la madre ante el compromiso del primero para con la Patria aherrojada! ¡Pero con cuanta belleza describe Martí tal separación y cuán grande el sentimiento de patriotismo y de consagración que logra transmitirnos el Maestro!

En la estética martiana lo trágico constituye el reflejo de las más disímiles áreas de conflicto dadas entre los procesos naturales y sociales con el hombre. Vale destacar que el rasgo más significativo de lo trágico en Martí lo constituye el profundo contenido optimista y humanista. Sobre esta base debemos desarrollar en niños, adolescentes y jóvenes el sentimiento de lo trágico.

Nótese, por ejemplo, cómo Martí enfoca la tragedia que vive la madre de la niña enferma en la poesía “Los zapaticos de Rosa”, de “La edad de oro”, cuál es el sentimiento que inspira la misma en la madre de Pilar e incluso cómo actúa Pilar ante la situación trágica en que participa. No puede pasarse por alto el vínculo afectivo que establece entre las dos niñas y la actitud de desprendimiento de Pilar al entregar sus zapaticos a la pequeña enferma.

Es así que, junto a Martí hemos de lograr que lo trágico provoque una valoración ética, filosófica sobre la vida, una consideración -acorde al nivel de niños, adolescentes y jóvenes- sobre los problemas del hombre como ente social, donde la fe en el triunfo, el optimismo en el futuro juegue un papel preponderante, tal como queda implícito en la visión de lo trágico de nuestro Héroe Nacional.

El sentimiento de lo cómico

La risa es vital en la vida de los hombres al expresar su estado de ánimo. A ella suele identificársele como la manifestación esencial del sentimiento de lo cómico y por ende se deduce que lo cómico puede tener una forma de expresión visible en la risa. Sin embargo, como señala el esteta Koprinarov (1990: 19) no siempre la risa llega a ser signo de lo cómico, y no siempre lo cómico se manifiesta con la risa. La risa puede ser provocada por razones que no tiene nada que ver con lo cómico, puede, por ejemplo, constituir la expresión y consecuencia de procesos puramente fisiológicos.

Lo cómico es fuente de alegría y puede serlo también de seguridad, de optimismo y se manifiesta expresamente en los fenómenos en los que interviene el hombre. Es por consiguiente, un sentimiento que surge en la interacción del hombre con el medio social y natural. Lo caduco de la sociedad, aquello que ha agotado sus potencialidades de desarrollo y pugna por sobrevivir, sean éstos fenómenos o modos de actuación, puede constituir objeto de lo cómico de la vida social.

Por consiguiente, el sentimiento de lo cómico tiene una base objetiva, pero es a su vez un estado emocional. Su esencia estriba en la capacidad del hombre de descubrir los aspectos risibles de la realidad y debe ser expresión de la alegría de vivir, de crear, lo cual adquiere una significación social.

Saber captar lo ridículo de la vida e ironizarlo, estigmatizarlo a través de la risa presupone tener desarrollado el sentimiento estético de lo cómico. Es por ello que el hombre debe tener desarrollado este sentimiento: una personalidad armónicamente desarrollada no se concibe si carece del sentimiento de lo cómi-

co. La ausencia de este sentimiento puede constituir síntoma de pobreza espiritual y de una concepción poco optimista de la vida.

El sentimiento de lo cómico tiene su sustentación objetiva tanto en los fenómenos de la realidad natural y social en general como en el arte en específico. En ambos casos este sentimiento se relaciona con la capacidad de percepción, la agudeza de análisis, el desarrollo intelectual del hombre.

Es la comedia, como género artístico, donde con más fuerza se manifiesta el sentimiento de lo cómico en el arte, pero no es privativo de ella ya que se presenta también en otros géneros.

La comedia, como género artístico, debe reflejar el contenido de la vida tal cual es, a través de sus aspectos positivos y negativos, de lo altruista y de lo bajo, de las virtudes y de los vicios sociales, y por medio de la risa mover a la perfección e incluso a la toma de posiciones.

Como manifestación artística, la sátira recurre no pocas veces a lo grotesco, destacando de modo intencional determinadas cualidades o atributos. Así, el sentimiento de lo cómico puede relacionarse con otros sentimientos como el optimismo o el pesimismo, la modestia y el egocentrismo, por señalar algunos.

La ironía suele ser una manifestación del sentimiento de lo cómico. La burla pícaro o inocente suele ser un vehículo de la misma, pero la mofa y la ironía ponzoñosa puede resultar hiriente y hasta denigrante, de la misma forma que la sátira a la imperfección física es una bajeza, una cobardía.

La sátira como forma de manifestarse el sentimiento estético de lo cómico puede constituir una denuncia social, un instrumento revolucionario de educación al contar con la fuerza social de la risa, es por ello que debe cultivarse desde edades tempranas.

Martí reconoce el papel de la sátira en el arte, su función social. Es así que en el artículo “El museo metropolitano” que

publica *The Hour* de Nueva York en 1880 reconoce el papel de la sátira en la pintura. Así expresa: “La sátira puede usarse con buen provecho, como lo han hecho Kaulbach, Goya y Zamacois; pero la sátira y no la mofa” (13: 477).

Sobre el papel de la sátira en la pintura apunta el Héroe Nacional al valorar cómo el pintor español Emilio Samacois la utiliza de modo revolucionario:

Al contemplar el vigor de su sátira podría decirse que ha utilizado látigo en vez de pincel. La suya era una sátira experimental, apropiada para un siglo en que se sacan conclusiones de los hechos. También era una sátira lógica, en la cual, como en toda buena comedia, la moraleja viene de la obra misma, sin el doloroso esfuerzo que deprime la energía del autor (XXVIII: 144-145).

En sus concepciones estéticas Martí presta atención a la imbricación de la sátira con la crítica a través de lo ridículo. Así, en “La edad de oro” por medio de la sátira Martí despierta el sentimiento de lo ridículo que se da en la corte francesa durante el reinado de Enrique III. Así ridiculiza Martí haciendo referencia a un grabado de época:

Lo que no parece por cierto cosa de hombres es esa diversión en que están entretenidos los amigos de Enrique III, que también fue rey de Francia, pero no un rey bravo y generoso como Enrique IV de Navarra que vino después, sino un hombrecito ridículo, como esos que piensan más que en peinarse y empolvarse como las mujeres, y en recortarse en pico la barba (XVIII: 340).

Como se aprecia, el sentimiento de lo ridículo lo vincula y contrapone al de sencillez y el de belleza.

Otras manifestaciones artísticas también son portadoras del sentimiento de lo cómico.

Sobre el alcance y manifestación de lo cómico en la literatura Martí escribe en abril de 1888 en un comentario sobre la novela “Mi tío el empleado” de Ramón Mesa:

Ese es el chiste útil, el único chiste que está hoy permitido en Cuba a los hombres honrados. (...) La gracia es de buena literatura; pero donde se vive sin decoro, hasta que se le conquista, no tiene nadie el derecho de valerse de la gracia sino como forma para conquistarla (V: 129).

Lo ridículo puede constituir fuente de la risa. Pero lo trágico puede aparecer también en este contexto.

¡Cuánto de trágico hay en la descripción de Martí en “Bebé y el Señor Don Pomposo” (XVIII: 344-348) en el reconocimiento por Bébé de la discriminación a que someten a su primito Raúl, por ser pobre y huérfano!

¡Pero cuanta satisfacción transmite la sonrisa de Bébé cuando, en sentido de solidaridad, deposita el sable que le regalaran en la cabecera de la cama de su primo! Esa sonrisa es el reflejo del más genuino sentimiento de la belleza que lleva implícito el gesto de desprendimiento, de humildad, de amor, de virtud humana.

Hoy, cuando nuestra época exige al hombre su consagración, su entrega a la causa del desarrollo y del progreso humano, hemos de lograr que los sentimientos más puros se aniden en el pecho, y salgan a la vida como muestra de que estamos a tiempo de cultivar almas.

Bibliografía

- Burque Beltrán, M.T. (1995). Nuestros adolescentes y el amor. En *Psicología pedagógica para maestros IV*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bustamante, J. A. (1975). *Psicología médica*. La Habana: Instituto del Libro.
- Chernikova, O. A. (1990). Las emociones. En Sherstniiov, A. et al. *Psicología*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Debus, G. (1982). Sentimientos. En: Herrmann, T. *Conceptos fundamentales de psicología*. (pp. 503-517). Barcelona: Ed. Herder.
- Delegación Provincial del ICIODI (1988). *Los jóvenes y la elección de la amistad*. Pinar del Río.
- Dzhidarian, I. A. (1983). Acerca del lugar que ocupan las necesidades, las emociones y los sentimientos en la motivación de la personalidad. En *Problemas teóricos de la Psicología de la personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Enciclopedia de la Psicología (1998). *Diccionario*. Barcelona: Océano.
- Enciclopedia de la Psicopedagogía (1998). Barcelona: Océano.
- García Hoz, V. (1985). *Diccionario pedagógico*. Barcelona: Labor.
- Kagan, M. (1984). *Lecciones de estética marxista-leninista*. La Habana: Arte y Literatura.
- Koprinarov, L. (1990). *Estética*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Krutetski, V. A. (1989). *Psicología*. Moscú: Vneshtorgizdat.
- Lamata Contanda, R. (1996). Aprendizaje de valores con jóvenes. *Educación*, no. 89. pp. 41-44. La Habana.
- Martí, J. (1976). *Obras Completas*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Martínez, J. L. (1991). Las categorías estéticas principales. *Estética y Arte*, pp. 27-46. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación (1991). Caracterización psicológica del desarrollo de la personalidad del estudiante del nivel medio. *Educación*, no.80, pp. 77-84, La Habana.

- Núñez de Villavicencio, F. (1987). *Psicología médica*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1987.
- Pereda Rodríguez, J. L. (1993). "Peculiaridades de la enseñanza problemática en la Docencia de los Fundamentos del Marxismo Leninismo" (Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas)- ICCP, La Habana.
- Pereda Rodríguez, J. L. & Orraca Ortega, L. E. (1997). *Con José Martí: Cultivar los sentimientos*. Pinar del Río: s/p. 38 p.
- Pereda Rodríguez, J. L & Becerra da Costa Neto, C. (2003). *As concepções dos estudantes de Pedagogia do CED acerca dos sentimentos*. Fortaleza. s/p. 25 p.
- Petrovski, A. (1986). *Psicología general*. Moscú: Progreso.
- Quesada, Gonzalo de (1943). *La juventud de Martí*. La Habana: Imprenta El siglo XX.
- Rocheblave, A. M. (1972). *El adolescente y su mundo*. España: Herder.
- Rosental, M. & Iudin, P. (1981). *Diccionario filosófico*. La Habana: Política.
- Tomaschewski, K. (1986). *Didáctica general*. México: Grijalbo.
- Vitier, C. (1996). Una campaña de espiritualidad y de conciencia En Fabelo, J. R. *La formación de valores en las nuevas generaciones*. (pp. 20-27). La Habana: Ciencias Sociales.
- Zoporozhets, A. V. (1979). Los sentimientos. En *Temas de Psicología*. La Habana: Orbe.
- Zis, A. (1976). *Fundamentos de la estética marxista*. Moscú: Progreso.

De los autores

Justo Luis Pereda Rodríguez

Nació en Bahía Honda, Cuba en mayo de 1955, inició su carrera docente en 1972, con apenas 17 años.

Graduado de profesor de Ciencias Sociales del nivel superior (1975), Licenciado en Filosofía (1980) y PhD en Ciencias Pedagógicas (1993), ha desarrollado tareas relacionadas con la dirección científico docente, entre las que destacan la de Jefe de Enseñanza de Ciencias Sociales en la Dirección Regional de Educación y Dirección y Provincial de Educación en Pinar del Río, Cuba (1972-1993), Director de Investigaciones, Postgrado e Información Científica de la Provincial de Educación en Pinar del Río (1993-1996), Asesor de Investigaciones y Director del Centro de Información y Documentación de la Universidad Pedagógica de Pinar del Río (1996-2002), Coordinador de las Carreras de Estudios Socioculturales y Bibliotecología (SUM de la Universidad de Pinar del Río, 2002-2003), profesor de Maestría en Educación y Coordinador de Investigaciones y Superación profesional de la Campaña Brasil Alfabetizado (Universidad Estadual de Ceará, Fortaleza. Brasil, 2003-2005), Jefe de departamento de Humanidades de la Universidad de Pinar del Río (UPR, 2005-2006), Vice-Decano de Investigaciones, Postgrado y Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la UPR (2006), Coordinador Pedagógico de año Carrera de Estudios Socioculturales de la UPR (2006-2003), Director de Investigaciones y Posgrado de la Universidad Santander (Jalisco, México, 2011 - 2012).

Del mismo modo ha ocupado responsabilidades en la conducción de procesos de dirección científico-investigativa, como Secretario del Consejo Científico Asesor de la Dirección Provincial de Educación-Universidad Pedagógica de Pinar del Río (1980-2002), Presidente o miembro de la Comisión de Ciencias Sociales de la Dirección Provincial de la Academia de Ciencias de Cuba en Pinar del Río (1993-2013), Miembro de la Comisión de Grados Científicos de la Universidad de Pinar del Río y del Consejo Científico de esa Universidad (2009-2013), Coordinador de la Maestría en Desarrollo Social (Universidad de Pinar del Río, 2010-2013), Miembro de la Comisión Científica de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (2013 –actual). Con amplia producción científica, sus libros y artículos han sido publicados en Cuba, Brasil, Colombia e Italia, y por sus méritos científicos en el campo de la educación ha recibido las más altas distinciones que se otorgan en el sector en la República de Cuba.

El profesor Pereda Rodríguez ha impartido docencia de postgrado en Cuba, Brasil, Colombia, México y Ecuador, fungiendo también como Asesor (Tutor) en tesis de maestrías y doctorados en estos países. Actualmente es Profesor Titular de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y miembro de la Comisión Científica de esta Universidad en su campus de Guayaquil.

Cândido B. C. Neto

Nació en 1952 en el municipio de Cedro, Ceará, Brasil. Un educador del pueblo, conocedor de su lenguaje y tradiciones, conjuga poesía y acción concreta en aras de la cultura y de la educación brasileña y latinoamericana.

Licenciado en Filosofía (1978), con pos-graduación en Metodología de la Enseñanza Superior (1987), alcanza el título académico de Maestría en Gestión Pública en el año 2002.

Desde su juventud B. C. Neto se desempeña con éxito en los complejos campos de la educación y de la cultura. Educador de base, desde sus experiencias como profesor del Colegio Rachel de Queiroz (1973/74) hasta la responsabilidad de Pro Rector de Extensión Universitaria de la Universidad Estadual de Ceará. Durante mucho tiempo su influencia cultural y educativa se hace sentir desde el Sertón hasta Cabo Verde y Cuba, desde las aulas de primeras letras a los congresos internacionales en ciudades como São Paulo o La Habana, desde la enseñanza elemental a la dirección de la campaña “Brasil Alfabetizado” en varios estados brasileños y de ultra mar.

Entre sus obras artísticas literarias y científicas más significativas se encuentran *La voz do silêncio* (1971), *Bem-aventuranças no reino* (1976, 1978), *Resultado final* (1981), *Via-sacra camponesa* (1988), *Versos da caminhada cotidiana* (2000), *Berrem que o curral é grande* (2003), *Sociologia, Educação e Sociologia da Educação* (2005), *Martí: cultivar los sentimientos* (2012).

Por los relevantes servicios prestados a la educación y la cultura artística de Ceará y Brasil, B. C. Neto recibió en 2003 la Medalha Paulo Freire, fue condecorado por el Ministro de Educación y Cultura del presidente Luiz Inácio Lula da Silva, Tarso Genro, por los relevantes servicios a la Educación y la Cultura brasileña, y en el año 2006, recibió el reconocimiento como co-autor del Mejor Libro Científico de la Universidad de Pinar del Río, en Cuba.

Lidia Esther Orraca Ortega

Nació en San Juan y Martínez, la “meca del tabaco”, región más occidental de Cuba, en abril de 1966.

Heredera del espíritu de sencillez, altruismo y consagración al trabajo de sus padres, se ha entregado desde los 18 años a la enseñanza de adolescentes y jóvenes en diferentes centros docentes de nivel medio en diferentes municipios de su provincia natal, por lo que ha dedicado los últimos treinta años de su vida al ejercicio de la profesión magisterial.

Graduada de Licenciatura en Historia y Marxismo-Leninismo en la Universidad Pedagógica Rafael María de Mendive (Pinar del Río, Cuba, 1991), ha sido siempre una educadora ejemplar. Sus compañeros de trabajo, sus alumnos y los familiares de estos reconocen en la profesora Lidia Esther un verdadero ejemplo de magisterio comprometido, desarrollador, y por ello humanista.

Su vocación formativa le ha permitido incursionar en el estudio de la vida y obra de José Martí, llevando las enseñanzas del Maestro a los colectivos docentes y estudiantiles a los cuales se ha vinculado.

Entre los trabajos más notables que ha presentado en eventos territoriales, nacionales e internacionales y que vinculan la formación de valores y sentimientos a la vida y obra de José Martí se destacan *El valor de los sentimientos morales en José Martí* (Taller territorial de la Sociedad Cultural José Martí, Pinar del Río, 2005), *El desarrollo de sentimientos intelectuales, la asimilación y solidez del conocimiento a través de Situaciones Problemáticas en disciplinas de Ciencias Sociales* (55 Reunión Anual da SBPC, Universidad Federal de Pernambuco, Brasil, 2003); *Una vertiente del humanismo martiano: concepciones sobre los sentimientos*. (Congreso Internacional Pedagogía 2001, La Haba-

na); Los sentimientos morales en la vida y obra de José Martí. (I Taller Nacional Martiano, Pinar del Río, 2000), *Caracterización de los sentimientos intelectuales de escolares pinareños*. (Taller Provincial de Ciencias Sociales, Pinar del Río, 1999), *La formación y desarrollo de sentimientos intelectuales de los estudiantes a través de la vida y obra de José Martí* (Congreso Provincial Pedagogía, Pinar del Río, 1999), entre otros.

Actualmente es profesora de Ciencias Sociales en la Secundaria Básica Ceferino Fernández Viñas de Pinar del Río, Cuba.