

cualquiera que sea su inadaptación. Toda mejora que se realiza en un aspecto determinado repercute en el mejoramiento total de la personalidad del niño, ya que todas sus funciones están coordinadas y forman una unidad.

Los principios enumerados alcanzan por igual a todos los inadaptados, pero algunos de ellos resultan extraordinariamente importantes en los difíciles o niños-problema, pues la clave de su re-

educación está en el juego de actuaciones personales de los que conviven con ellos.

La necesidad de actuar adecuadamente y siempre en el momento oportuno, exigida por la recuperación del niño inadaptado, proporciona a los padres y personas que realizan esta labor ocasiones óptimas de autoeducación y dominio de sí mismos, con lo que el esfuerzo educativo se ve compensado doblemente.

La educación manual

ANTONIO ALCOBA MUÑOZ

*Profesor de la Escuela de Magisterio
de Santander*

EL SEGUNDO ORGANNO

Si tuviéramos que simbolizar de una manera intuitiva el proceso de la educación, no encontraríamos imágenes más perfectas que el ojo y la mano. El ojo, la cúspide de nuestros sistemas receptivos, representante mismo del conocimiento, vehículo de la apropiación mental de lo exterior, de lo otro que yo. Existe toda una simbología que recoge cuanto se relaciona con este órgano, convirtiéndolo en cifra del saber. Así, por ejemplo, la luz y sus fuentes estelares. O, en un plano más humilde, el temblor de la lámpara a cuyo conjuro emergen las formas como existencias arrancadas a la nada oscura de la noche. Una larga simbología, con un momento espléndido en los mitos platónicos, en toda la obra de Platón, en que se define a los filósofos como filoceamones —φιλοθεάμων— o amigos de mirar, que se extiende desde lo más sagrado a lo puramente profano. Imagen que dió nombre a una época entera de la historia y que ha ilustrado a través de un sinfín de alegorías ópticas las experiencias y teorías místicas de todos los tiempos. Lo luminoso se ha entendido siempre como un señalado síntoma de vivencias cognoscitivas excepcionales. A eso se debe que algunas de las grandes figuras de la historia recibieran de sus seguidores el nombre que en sus lenguas significaba «iluminado». Otras veces tenemos la declaración expresa de esos mismos personajes de haberse

sentido así, súbitamente iluminados, en los instantes decisivos.

Pero si es el ojo la quintaesencia de lo receptivo, de la concepción y el conocimiento, es la mano la expresión misma de lo reactivo, de la creación, de la manifestación personal.

Ojo y mano representan dos actitudes humanas fundamentales que vienen definidas por su dirección. Una, en la que el mundo exterior viene a nosotros; la otra, aquella mediante la cual intervenimos y modificamos ese mundo circundante. Se corre el peligro de confundir estas dos actitudes con otras dos—activa y pasiva—, hasta el punto de hacer residir en ellas su centro de gravedad respectivo. Es una confusión que, en el plano pedagógico en que ahora nos hallamos situados, ha llevado a consecuencias graves. En contra de lo que admite una creencia muy extendida, la verdadera contemplación es eminentemente activa. El mismo error de identificación podemos observar en los procedimientos manuales. Equivocadamente se había creído que los ejercicios prácticos, los diálogos, los proyectos y realizaciones manuales son de suyo, sin más ni más, *activos*. De ahí el formalismo, la mecanización, la inercia, la trivialidad que han traído el descrédito de muchas de estas técnicas. El movimiento no es la acción, y muchos métodos que se califican de «activos» no son otra cosa que un ritual de ademanes y manipulaciones carentes de todo sentido, y en su entraña más auténtica, algo pasivo. Es asombroso hasta qué punto

se ha volatilizado en la práctica escolar de todos los niveles el espíritu genial de Froebel. Su renovación habría que hacerla devolviéndole de nuevo ese espíritu enriquecido con los matices que ha ido trayendo el desarrollo de aquellos descubrimientos y las nuevas ideas. Lo que no se puede hacer es, como se ha pretendido en algún caso, con criterio extrapedagógico, reducir la educación manual a la mera confección de objetos monstruosamente concretos o a la fabricación de material científico. A las actividades manuales, aun desvirtuadas, les quedaba un resto de eficacia mecánica y espontánea que ni siquiera poseen esos toscos y primitivos sustitutos.

No sólo es esa doble y falsa identificación. Es frecuente también la confusión de lo manual con lo simplemente corporal. Hay autores que sitúan la educación manual dentro de la cultura del cuerpo, como si la mano pudiera reducirse a su mera conformación anatómica. El ojo y la mano son dos instrumentos personales, humanos, en el sentido unitario y biográfico de esta palabra. Dos instrumentos del «yo» determinados por las características individuales de éste. La obra de la mano puede ser tan inteligente y emotiva como la percepción o el conocimiento. Lo intelectual no es una característica privativa de ningún órgano, fuera del intelecto mismo. Ojo y mano son condensadores, colectores y desagües por donde circula fundida toda la personalidad. Los órganos de que dispone el «yo» en su ocupación con el contorno se hallan armónica y funcionalmente enlazados, y en esa ordenada jerarquía la vista y la mano representan las fronteras que deslindan los ámbitos del espacio extrapersonal y el fuero íntimo del individuo.

Ojo y mano tampoco pueden concebirse limitados a las concreciones corporales que denominamos así. El ojo resume todos los demás receptores y se dilata en ellos. El ciego «ve» con el tacto así como existe una dimensión táctil en toda mirada. ¿Quién negará, por ejemplo, la palpación, el acariciamiento de las cosas que se advierte en la visión de los pintores primitivos? Importa más la nota genérica y común de receptores que sus diferencias. Estas diferencias existen dentro de un mismo órgano, dentro del mismo ojo; en realidad, un conjunto de órganos diferenciados para la percepción del color, la forma, etc. Esta asunción de funciones receptoras por el ojo justifica el hecho, en modo alguno arbitrario o parcial, de que la cultura occidental sea una cultura basada en el sentido de la vista (1).

Del mismo modo, la mano es la representación y la condensación más noble de los elementos capaces de transformar en realidad el menor pro-

yecto de modificación del mundo material. Podemos imaginarnos una persona sin manos, pero resulta inconcebible un hombre *sin la función* de la mano, incorporada en su defecto por el artificio complementario o acumulada, si no, por cualquier otro apéndice o área corporal.

En la antropología de Comenio la mano representa *el segundo* de los tres órganos de la sabiduría—espíritu, mano, lenguaje (*mens, manus, lingua*)—, así como, a su vez, la sabiduría, junto a la virtud y la piedad forma parte de la triplicidad de fines educativos correspondientes al desarrollo de las tres facultades fundamentales—*intellectus, exsequiva facultas y voluntas*— en que se refleja en el alma del hombre—*imago Dei*—la Trinidad divina. Si la función de la mente es *sapere*, la de la mano es *agere*, y Comenio explica cómo el paso de la teoría a la praxis, cuando se realiza a través de la mano, requiere tres—una vez más este número—condiciones: ideas (*ideae*), miembros (*membra*), y, como fuente de su actividad, un *animus laborum appetentissimus*. Sólo así puede llegarse a una verdadera kresis (*κρησις*), es decir, a un pleno ejercicio y aplicación (2).

Dejemos por ahora el lenguaje. La mano es, pues, así el órgano efectivo mediante el cual modificamos el contorno. La determinación que sobre nuestra circunstancia determina es de varias clases. Comprimiendo sus funciones dentro de las direcciones fundamentales en que se mueve, diremos que la mano altera (función de transformación), enriquece (funciones de reproducción—*rerum imitatrix est manus*, decía Comenio (3)—y de creación) o destruye. Estas son las funciones que pudiéramos llamar efectivas. A su lado hemos de señalar también la función de expresión, indisolublemente unida a las otras, y consistente no sólo en el ademán que subraya o completa la palabra, en el gesto indicativo, principio de todo lenguaje, sino, sobre todo, en el estilo que la mano imprime a su obra y que delata inevitablemente la personalidad de su autor. La función también de incorporación o apropiación. No se trata, sin embargo, de un conjunto de direcciones del mismo rango. Su rango y su sentido, por importantes que sean todas, son muy diversos. Ya hemos empezado por no referirnos a la mano como órgano locomotor, ni a su papel en la mecánica del equilibrio, ni siquiera como sede del sentido mismo de la realidad que nos lleva a usarla como criterio supremo de la existencia corpórea de algo. Nos interesan, sobre todo, las funciones efectivas, que no se reducen sólo a la construcción, sentido con que se han cargado en demasía los términos «manualidades» y «manua-

(1) El alcance que se otorgue a un órgano depende de la mayor o menor concreción que se considere en las funciones que ejecuta. Como es sabido, una dirección de la psicología medieval consideraba el gusto como «tacto del paladar» (como «tacto de la lengua», corregiríamos hoy).

(2) Véase KLAUS SCHALLER: *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*. Heidelberg, 1962. Especialmente págs. 77-106.

(3) COMENIO: *Triertium Catholicum*. Lugduni, 1681. Página 2 en la edición facsímil de Jiri V. Klíma. Praga, 1920.

lizaciones», aunque se hallen concentradas en este proceso algunas de las mayores virtualidades educativas de lo manual.

La necesidad metodológica de estudiar por separado los órganos de nuestra vitalidad no debe hacernos perder de vista su mutua implicación y su pertenencia conjunta y unitaria al núcleo de lo personal. No es necesario señalar la imposibilidad de un conocimiento de verdades de hecho, de los hechos mismos, sin determinadas manipulaciones previas. La mano que practica la disección de un organismo, por ejemplo, es un verdadero órgano de conocimiento. Esta dependencia mutua es lo primario y lo espontáneo en el hombre. En la realidad empírica de hoy se da, sin embargo, una disociación que rompe su equilibrado ejercicio. Empezando por la educación misma, con su exagerada preponderancia cognoscitiva. En rigor, una educación integral del ser humano sólo puede lograrse con un cultivo armónico y proporcionado de todos los instrumentos vitales. Acaso no exista ejemplo mejor de una educación completa que el hombre renacentista. Y, dentro de aquellos hombres, pocos de la perfección de Leonardo. Pues bien, Jaspers nos ha hecho ver en su breve y sustancioso estudio sobre el gran toscano cómo su concepción filosófica descansaba precisamente en una forma de conocimiento entendida y estructurada sobre el ojo y la mano (4).

Hay un aspecto especialmente grave, aunque sólo lo fuera por lo extenso, de esta disociación. En la convivencia social de los hombres, una de las primeras manifestaciones de la división del trabajo ha sido la separación de lo manual del resto de la persona (5). Fué en principio una respuesta al problema de la compatibilidad de lo ocioso y de lo forzoso, solución que caracterizó profundamente al mundo clásico. Impulsa también a ello la diversidad de aptitudes individuales en torno a los polos de lo muscular y lo mental. En todo caso, la mano, al desgajarse del organismo unitario de que formaba parte, ha perdido sus cualidades verdaderamente humanas, para quedar reducida al simple dispositivo mecánico. De esta causa procede su depreciación social y humana. De esa manera han surgido los hombres que son, en mayor o menor escala, meros brazos («braceros»). No es extraño que tras esta mutilación la actividad de la mano quedase unida en la conciencia sólo con el esfuerzo penoso, con el trabajo. Por eso es ya habitual esa asociación en el lenguaje, en que se usa tanto la expresión «tra-

bajos manuales», como si no hubiera otra forma de ocupación manual que el trabajo (6).

La mano en sí misma, separada del conjunto de energías humanas de que forma parte, no es nada y queda reducida a un elemental, relativamente elemental, aparato mecánico. De ahí lo inexpresivo de las manos quietas y seccionadas. Con perseverante insistencia los artistas plásticos han dibujado o modelado las manos. En algunos museos vemos improntas o vaciados de las manos de los grandes hombres. Pero sólo son convincentes cuando con la fantasía las imaginamos unidas al cuerpo y a los ademanes de las personas de que formaban parte. Todo lo contrario de lo que ocurre en un primer plano de manos en movimiento, tal como nos las presenta el cine o la televisión, las manos del orador, del actor, expresivas de por sí, aun reducidas a la simple trayectoria del admán, al arabesco de su vuelo.

Pero esa mano que en sí misma no es nada, necesita adquirir determinadas condiciones para su efectividad como instrumento. Sólo el hombre posee la característica de ser, como decía Ortega, «un centauro ontológico», y es la educación uno de los poderes encargados de convertir en naturaleza, en segunda naturaleza, lo que ha surgido o se ha determinado en el plano de lo extranatural, de lo vital, como biografía.

La educación manual tiene un doble sentido de desigual extensión y rango. Así como la educación del ojo —la educación sensorial— es en realidad una educación de la atención, la educación de la mano es, ante todo, una educación de las capacidades y procesos que desembocan en ella. Pero además, y a diferencia en este caso de la educación sensorial, el ejercicio y desenvolvimiento mismo del instrumento fisiológico necesita un tratamiento educativo.

Todas estas distinciones separan las simples actividades manuales de las *actividades manuales educativas* y son precisiones que hay que tener en cuenta forzosamente al realizar una fundamentada ordenación pedagógica de las mismas.

LA REALIDAD MANUAL

Lo formativo de las actividades manuales dimana en una amplia medida de condiciones objetivas. Por ello hemos de examinar, aunque sea de pasada, la estructura y naturaleza de aquello que siendo objetivo, es decir, distinto del «yo» y de los otros «yo», se halla directamente ligado a la actividad de la mano. Es lo que podemos

(4) Véase K. JASPERS: *Leonard als Philosoph*, traducción española Sur. Buenos Aires, 1956.

(5) Hablamos, claro está, de una obra que objetivamente pudiera ser hecha, e incluso suficientemente repetida, en principio por un solo hombre, no de aquello que por su complejidad o sus proporciones exige una cooperación común. Pero, aun en este caso, la actividad parcial puede llevarse a cabo con una visión del sentido total y con distintos tipos de participación en la labor de los otros.

(6) Entendemos por trabajo la actividad impuesta que exige esfuerzo penoso —a ello alude su etimología: tormento del *tripalium*—, no la actividad que desemboca en una obra, puesto que existe el juego de construcción y todas las otras formas lúdicas, libres, gozosas en su conjunto, de creación personal.

llamar *la realidad manual*. Esta dimensión manual de la realidad se nos impone inmediatamente. En la filosofía de Heidegger aparece, por ejemplo, en la forma de la «manipulabilidad» o «amanualidad» (Zuhandenheit) como modo de ser de los objetos que integran el mundo.

Desde nuestro ángulo la realidad manual se nos ofrece en dos planos: el conjunto de las incitaciones objetivas, problemas, obstáculos, que obligan a una respuesta manual, ya sea puramente reactiva, casi refleja, o intelectivamente premeditada, como en el caso de la técnica. Es, pues, la realidad como horizonte de exigencias manuales. Pero además, por encima de ese forzoso mundo de instancias, se da el mundo voluntario, expansivo, de la creación obediente a necesidades subjetivas. Es lo que acontece, por ejemplo, con el mundo de las realidades artísticas. También aquí ha de entenderse esta distinción con el esquematismo propio de toda metodología, pues en la experiencia personal ambos planos se hallan plenamente interpenetrados. Los objetos de la realidad exterior no serían problema, posibilidad o instrumento, no serían ni siquiera objetos, si no fuera por las necesidades y proyectos del individuo y siempre dentro de la existencia personal.

En ambos casos tenemos que volver a distinguir entre *lo necesariamente manual*, lo que no tiene acceso a la existencia o al conocimiento más que a través de la mano y lo que es de suyo de naturaleza intangible, pero que halla su complemento y expresión más acabados y permanentes en lo que la mano crea. En el primer caso la mano es un instrumento de realización, un instrumento «tético» que instala algo en la existencia. Hegel definía el arte como «el espíritu penetrando la materia y transformándola a su imagen». Pues bien, el vehículo de esa transformación y ese cambio es la mano. Si en el primer caso es un instrumento de confección, en el segundo sentido actúa como un órgano de perfección. En ambos casos el supuesto de una destreza manual excelente resulta imprescindible.

Existen dos notas de la realidad manual que determinan directamente un compacto haz de virtualidades educativas y las características propias de las actividades de que es efecto o a que da lugar.

Ante todo su *plenitud*, frente al esquematismo y parcialidad, por ejemplo, de la abstracción mental, que puede señalar siempre un área de intervención y prescindir de aspectos consustanciales. Toda obra de las manos ha de cumplir un número de exigencias, ha de pasar por determinadas fases, sin que sea posible eludir ningún paso esencial. El ingenio del hombre puede simplificar al máximo el proceso suprimiendo lo accidental, simultaneando lo común, ordenando de una manera racional la marcha de la obra, pero aun así se trata de una realidad densa, tu-

cida, cuya riqueza y variedad se mantiene sin posibilidad de exclusión. A esta polivalencia debe la actividad manual algunos de sus máximos valores educativos, pues obliga a contar con aspectos silenciados en la teoría o inadvertidos en un estudio puramente especulativo. Al mismo tiempo es ocasión de que se movilice un gran número de facultades, lo que impide la monotonía y es origen del goce funcional que proporciona y convierte su práctica en la actividad favorita que ocupa el ocio de muchas personas. La riqueza de la obra manual no es sólo cualitativa, sino que se manifiesta también en un aspecto puramente numérico como reiteración, pero de tal manera que impone un ritmo de realización extremadamente cadencioso. Lo suficientemente espaciado en lo nuevo para que no abruma con la rápida sucesión de aprendizajes y soluciones inéditas y lo comedidamente reiterativo para permitir el placer de ejercitar lo que se domina y perfeccionar insensiblemente nuestra destreza.

La otra nota es la *perentoriedad*, la demanda inaplazable de determinados actos que no pueden ser intercambiados, a los cuales se halla condicionada la terminación de la obra. Perentoriedad que excluye la omisión o la preterición de las tareas menos gratas. Se da así ocasión a que actúen sus energías transformadoras de la personalidad, como condición del logro de los objetivos en sí mismos satisfactorios.

DIMENSIONES AXIOLÓGICAS DE LO MANUAL

Es interesante estudiar los accesos de lo manual a lo educativo. El porqué han entrado las actividades de ese órgano en el ámbito de la educación es algo que no puede contestarse con una respuesta unívoca. Cada época, cada cultura, cada concepción de la vida lo ha estimado y usado de modo diferente. Estas distintas estimaciones han ido componiendo el perfil axiológico que presenta actualmente y que se nos ofrece como una amplia gama de fines a perseguir.

Como ocurre en general con toda teleología educativa, esa variedad de estimaciones y fines se proyecta sobre dos planos: el del individuo y el de la sociedad. Dos planos que no son siempre armónicos y cuyas contrapuestas y simultáneas exigencias constituyen una de las clásicas antinomias pedagógicas. Las soluciones pedagógicas ideales han de ser de tal manera que satisfagan ambos sectores en la misma medida. Pero no olvidemos que la educación es una tarea individual—interindividual—, dirigida siempre a una persona. Para una sensibilidad verdaderamente pedagógica tiene difícil justificación el abuso de conceptos tales como los de selección y elimi-

nación, que tanto se prodigan en el orbe educativo. La selección, necesaria económicamente, utilitariamente decisiva, no puede desentenderse de ese sector que excluye por más débil, por hallarse entorpecido, quizás transitoriamente, por obstáculos removibles y no siempre imputables a él. Es ese sector, sin duda, el más necesitado de tratamiento educativo. En una visión individual, por el contrario, el mejoramiento personal se traduce a la larga en efectivo progreso para la comunidad.

En una perspectiva de conjunto puede pensarse siempre en un reparto de actividades encomendadas a los diferentes miembros del grupo. Mas cuando lo que se tiene ante la vista es el individuo aislado, cualquier omisión educativa, sin el contrapeso de su cultivo en otro, se pone llamativamente de manifiesto por sí misma. Por eso se comprende muy bien por qué los pedagogos acusadamente individualistas (Locke, Rousseau, por ejemplo) hayan sido de los primeros que han estudiado este tema con un cierto grado de atención.

Dentro de su proyección individual la destreza de las manos ha sido estimada, ante todo, como *independencia*. Oigamos, por ejemplo, a Rousseau:

«Entre todas las ocupaciones que pueden proporcionar al hombre su subsistencia, la que más le acerca al estado de naturaleza es el trabajo manual, y entre las condiciones todas, la del artesano es la más independiente del hombre y de la fortuna. Un artesano sólo depende de su trabajo; es libre...» (7).

Afirmaciones que ilustra mostrando de cuántas condiciones y azares dependen las demás ocupaciones humanas. La riqueza está sujeta a mil vicisitudes, pero aún es peor una profesión que no nos haga libres —«Vous voilà pauvre sans être libre; c'est le pire état où l'homme puisse tomber» (8)—. El trabajo manual es una de las energías que permiten al hombre vivir por sí mismo —«Il lui faut un métier qui pût servir à Robinson dans son île» (9)—. Se trata, pues, de una independencia originaria para que, desde el principio, no pueda conocerse esclavitud.

A la inversa, otras veces la actividad manual ha entrado en el conjunto de las tareas educativas precisamente como *liberación* de una situación inicial de dependencia ligada a la pobreza, a la ignorancia, a la opresión. Este fué el móvil que indujo la vocación pedagógica de

Pestalozzi. No le comprenderíamos si no partiéramos de ese hecho fundamental de una naturaleza sensible en grado superlativo frente a las desgracias de los otros. Es el deseo de redención el que le lleva a recurrir apasionadamente a los poderes que pudieran sacar al pueblo de su estado. Surge así su triple dedicación: la política (rousseauiana), la economía (fisiócrata) y la educación, donde se revelaría su condición genial de verdadero creador. El fué el primero que habló de una «educación de la mano». La energía de la mano (*Kraft der Hand*) en una unidad triangular con las energías de la cabeza (*Kraft des Kopfes*) y del corazón (*Kraft des Herzens*). Sólo así puede hablarse de una verdadera energía del alma (*Kraft der Seele*).

Así como en la aspiración a la independencia se trataba de una exigencia moral como supuesto de la felicidad, de indudable filiación estoica, el trabajo manual como liberación representa en realidad una liberación económica. Esto nos llevaría de la mano a una tercera concepción: lo manual como *factor económico*, en que interviene ya el punto de vista social que luego examinaremos.

Antes conviene estudiar otras direcciones individuales, como la del *placer funcional*. El ejercicio de los órganos motores y síquicos que pone en movimiento la práctica de una actividad manual es fuente de un placer, placer que lleva a tantas personas a ocupar de esta manera su tiempo libre y que ha sido utilizado frecuentemente como motivación de otras actividades formativas. Froebel decía que «la exteriorización de la energía es un placer de la existencia» —«Kraftäusserung ist Daseinslust»—. En este mismo sentido de lo manual como placer, al lado de lo manual como *prevención higiénica*, se pronuncia, como es sabido, Locke (10).

Por otra parte, cuando la trayectoria del punto de vista educativo hizo alto en la vida misma del niño, considerándola en su pura actualidad, con independencia de su proyección futura, se vió que la ocupación manual formaba parte natural de ella. En consecuencia, el fomento de esa vitalidad infantil espontánea llevó consigo el desarrollo y ordenación de esa faceta convirtiéndola en parte fundamental del quehacer escolar; lo manual como *vector infantil*.

Una vez ya dentro del orbe pedagógico se pusieron de manifiesto con toda pujanza sus virtudes educativas; unas, presentidas y anunciadas ya por muchos teóricos de la educación; otras, insospechadas y de efectos sorprendentes. Fué entonces cuando se independizó como *factor puramente* educativo, como medio sistemático de formación general. Ferrière ha hecho un examen de esos efectos pedagógicos en su obra «L'école

(7) «De toutes les occupations qui peuvent fournir la subsistance à l'homme, celle qui le rapproche le plus de l'état de nature est le travail des mains: de toutes les conditions, la plus indépendante de la fortune et des hommes est celle de l'artisan. L'artisan ne dépend que de son travail; il est libre...», *Emile*, III, pág. 226 de la ed. Garnier. Paris, 1957.

(8) *Ibidem* p. 228.

(9) *Loc. cit.*, p. 230.

(10) LOCKE: *Some thoughts on education*, 1963, 196-211.

active» (11). Por todo eso es también lo manual uno de los pilares definidores de la «Escuela Nueva» (escuela, es necesario advertirlo, de todos los niveles que abarca la formación humana y no sólo cosa de las primeras edades de la vida) (12).

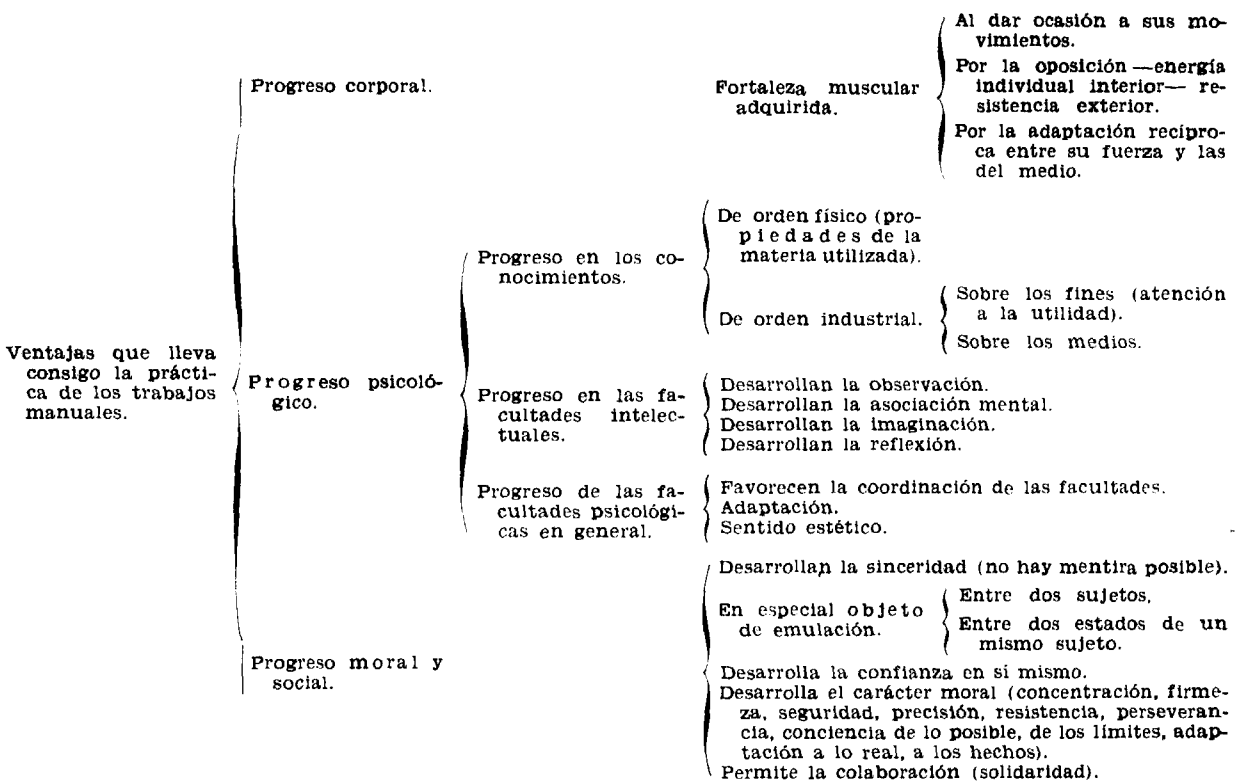
La densidad que hemos señalado como característica de la realidad manual tiene su correlato psicológico en un empleo general, en una total inversión de todas nuestras capacidades. La obra de las manos se nos presenta bajo este aspecto como absorción, como distracción o evasión y en consecuencia, como preventivo moral. Este sentido predominaba, por ejemplo, en las «petites écoles» de Port-Royal.

Pero la entrada más brillante de lo manual en la educación se llevó a cabo, sin embargo, como una consecuencia intrínseca de la misma teoría. Ha sido ésta una de las más positivas contribuciones del romanticismo alemán (13). Una vez más las especulaciones teóricas han sido la fuente de la práctica más efectiva. Todavía hoy nos movemos —tan fundamental ha sido esta adquisición— dentro de los cauces que se establecieron entonces. Fichte concebía lo abso-

luto como Tathandlung, como pura acción transitiva, determinante ella misma de su sujeto y su objeto. Otro romántico, Schelling, había actualizado la vieja demanda griega en la forma «Werde der du bist» («Llega a ser el que eres»). La educación es el intento de consecución de la autenticidad. La plenitud de nuestro ser inteligible frente a la deficiencia de nuestro ser empírico. Pues bien, si consistimos en acción o, mejor aún, en hazaña, el camino de nuestra realización personal consistirá en el despliegue de nuestra actividad en general y de nuestra actividad objetiva en particular. Toda la vida y la obra de Froebel giran en torno a este pensamiento. De aquí sus «instrumentos de juego», de aquí su encuentro con esa edad primera en que el hacer no se halla cohibido aún por el pensar.

De otro lado tenemos los requerimientos sociales, que han traído lo manual al plano de las preocupaciones públicas. Lo manual halla su término en una obra, en una realidad objetiva susceptible de demanda social, de intercambio y competencia comercial, en algo que tiene un precio. Esta consideración económica, al lado de positivos valores, se encuentra las-

(11) He aquí, en extracto, los efectos educativos del «trabajo manual», según FERRIÈRE —*L'Ecole active*, 1922— y que esquematizo en forma sinóptica :



(12) Los puntos 6.º y 7.º, establecidos en el Congreso de Calais (1921), dicen literalmente :

6.º La educación nacional debe tener, por lo menos, una hora y media de trabajos manuales al día.

7.º La carpintería ocupa el primer lugar entre estos trabajos. Son recomendables también la jardinería y la crianza de ganado.

(13) Véase O. FR. BOLLNOW : *Die Pädagogik der deutschen Romantik*. Stuttgart, 1952.

trada con una serie de impurezas extrapedagógicas que amenazan, con sus objetivos de rendimiento personal y productividad de la obra, con sus exigencias de división, de desconexión de aptitudes, el sentido formativo de las actividades manuales. Este sentido se conservaba todavía en el pequeño taller artesano familiar, como Goethe observaba (14), antes que se iniciase ese proceso de disgregación personal que tiene hoy dimensiones alarmantes.

Junto a lo manual como fuente de riqueza, tenemos su estimación como supuesto profesional. Si es verdad que constituye un argumento más en pro de su fomento y ordenación, no lo es menos que impulsa en el sentido de una peligrosa y deformante especialización.

PRINCIPIOS

Una ordenación pedagógica de las actividades manuales se halla sujeta a la observancia, entre otros, de los principios representados por las siguientes ideas:

1.º *La idea de generalidad.*—Como los demás principios, lleva éste consigo una serie de exigencias y de exclusiones. Exclusión sobre todo de lo particular en cuanto tal, no de lo particular como individualidad representativa de lo común, no de lo particular en cuanto encierra una estructura omnipresente por encima de sus características propias. Una de las críticas que pueden hacerse a muchos programas de «trabajos manuales» es precisamente la de enseñar a construir cosas destinadas a una finalidad muy limitada con una serie de aprendizajes exclusivos de su restringido dominio.

La generalidad quiere decir, en primer lugar, *generalidad objetiva*, es decir, elaboración y trato de objetos que sean prototipos universales, que, en una u otra forma, hayamos de encontrar siempre. Froebel vió en la esfera, lo creía ver ya en su mismo nombre —Ball=Bild Alles= imagen de todo—, tal forma arquetípica que luego extendió al cubo (antítesis de la esfera) y al cilindro (síntesis de ambos). Hoy estamos ya acostumbrados al proceso de geometrización que pudiéramos denominar de cuadratura del mundo. Los muebles y objetos que nos rodean son, con mayor o menor pureza, formas geométricas. El cubismo pictórico nos enseñó a realizar el despiece trigonométrico y cuadrangular de la

realidad, la domesticación poliédrica del indisciplinado mundo objetivo. Porque en todas las cosas materiales, además de un alma numérica, como descubrieron con religiosa reverencia los pitagóricos, hay un alma de formas espaciales perfectas hacia las que tienden con una fuerza incoercible. Lo que aprendamos a hacer con esas formas podremos aplicarlo luego a todo cuanto pueda reducirse a ellas y que, como hemos visto, es todo lo corpóreo. Tocamos con esto otra faceta de la generalidad consistente en la posibilidad ilimitada de aplicación.

Generalidad también en lo que se refiere al sujeto, en los conocimientos básicos que requiere, en las capacidades que moviliza, en los medios que han de utilizarse. La enseñanza de las técnicas manuales de tipo general tiene aquí su lugar oportuno —dibujo, medida, cálculo, materiales, disección, aglutinantes, ensamblajes, etcétera—. Lo mismo podemos decir del desarrollo y aplicación de cualidades tales como la atención, interés, iniciativa, resolución, constancia, paciencia, providencia —previsión y provisión—, sistematismo, imaginación, criterio personal, etc.

Un reproche que se hace frecuentemente a los métodos que utilizan un material de tipo abstracto es la carencia de interés, que, según se dice, su lejanía de lo real lleva consigo. Es una crítica injusta. Independientemente del hecho de que, a pesar de su forma, incongruente con las cosas habituales, su presencia ante el espectador es tan concreta como la de cualquier otro objeto real, su pureza y simplicidad, lejos de ser un inconveniente, son más bien un estímulo para la fantasía y la sensibilidad. Aun en las épocas más tempranas de la vida, en que predomina un interés por lo concreto, la práctica demuestra, como en el caso del juguete, la preferencia por lo menos realista, por lo menos definido, por lo que más posibilidades ofrece.

Esta generalidad no descarta en modo alguno la posibilidad de tratar con cosas muy individualizadas, cuando ofrezcan un atractivo o un interés especial, siempre que tanto en sus exigencias como en su misma estructura fundamental trasciendan la pura individualidad. Tampoco han de darse simultáneamente los dos tipos de generalidad. Sobre una tarea de suyo especializada pueden ejercerse energías y practicarse procedimientos de la mayor universalidad. Lo verdaderamente educativo es entonces la forma de la actividad más que su contenido. Como decía Goethe: *In dem einen, was er recht tut, sieht er das Gleichnis von allem, was recht getan wird* («En cada cosa que hace bien ve la imagen de lo que se hace bien»).

2.º *La idea de integración o totalidad.*—Se refiere a la entera participación de las energías psíquicas del individuo en su labor manual. La diferenciación y reparto de las tareas en musculares, por una parte, y mentales, por otra, es antipedagógica. Si la actividad manual ha de ser

(14) «Häuslicher Zustand, auf Frömmigkeit gegründet, durch Fleiß und Ordnung belebt und erhalten, nicht zu eng, nicht zu weit, im glücklichsten Verhältnis der Pflichten zu den Fähigkeiten und Kräften, wo sich besonders auch die Frau in diesem häuslichen Reiche wohl fühlt, sich Mässigung im Willkürlichen und Ernstigkeit im Notwendigen zeigt.» («Estado doméstico fundado en la piedad, vivificado y mantenido con aplicación y orden, ni demasiado estrecho ni demasiado amplio, en la más feliz proporción de los deberes con las capacidades y las fuerzas, donde especialmente la mujer se siente asimismo bien en este dominio doméstico, donde se manifiesta moderación en lo voluntario y solicitud en lo necesario.»)

educativa, el individuo ha de conservar en ella toda su integridad funcional. Lo manual es, ya lo vimos, un producto mental. La manufactura debe ser al mismo tiempo una mentefactura. La ventaja que la dimensión mecánica de estas actividades aportan a lo puramente mental es la de imponerle el ritmo pausado que necesita su maduración, que elimina toda sensación de agobio y permite una firme consolidación con la exigencia de su reiterado ejercicio. Es así como hemos de entender aquella sentencia de Rousseau: *C'est un métier, un vrai métier, un art purement mécanique, où les mains travaillent plus que la tête...*» (15). En efecto, las manos trabajan más que la cabeza, pero sólo cuantitativamente. La intervención de los brazos y de la cabeza han de medirse con unidades distintas. Lo que a la obra le confiere un sentido, su belleza, su perfección, es, ante todo, el dictado del espíritu. ¿Qué significaría, por ejemplo, en el dominio de un instrumento musical una pura agitación si no va unida a la sensibilidad del oído, que es, en definitiva, quien guía los impulsos y corrige las posiciones? La actividad manual es fundamentalmente expresión de un mundo espiritual.

3.º *La idea de legalidad pedagógica.*—El ejercicio de la mano, como el de toda capacidad humana, si quiere ser pedagógicamente efectivo, ha de someterse al espíritu de los principios generales de la educación, y en particular a los cinco principios capitales de la metodología: intuición, proximidad a la vida, adaptación al educando, totalidad (en el sentido de la Gestalt) y espontaneidad (libertad y actividad—juego, trabajo, creación—) (16).

(15) Op. cit., pág. 227.

(16) Véase M. J. HILLEBRAND: *Psychologie des Lernens und Lehrens*. Bern-Stuttgart, 1958, págs. 119-156. Puede consultarse mi traducción de esta obra: *Psicología del aprendizaje y de la enseñanza*. Madrid, Aguilar, 1964, páginas 130-174.

4.º *La idea de experiencia originaria*, que excluye de lo manual, en su dimensión pedagógica, todo lo que sea simple cumplimiento de un programa recibido, un trámite para la consecución de algo. Lo manual ha de ser actividad personal, viva en su problematismo, en su incitación, en su riesgo, en su posibilidad. Ocasión auténtica para la ocurrencia, para la originalidad, para el ejercicio de las aptitudes individuales. Sólo así puede ser interesante.

5.º *La idea de estimación estético-intelectual.* Si en el producto de las manos se hallan implicados numerosos procesos, todos ellos buscan directa o indirectamente la perfección objetiva de la obra. Pero esa plenitud es de índole racional y estética. Los valores correspondientes a estas dos categorías—funcionalismo, exactitud, orden, originalidad, imaginación, belleza, etc.—son su mejor prueba. Son además el móvil que orienta y sostiene también todas aquellas funciones no reflejadas en ellos de una manera directa.

6.º *La idea de simplicidad o limpieza estructural.*—Es éste un principio determinante de la sustancialidad de la labor. Nos dice cuál de las muchas actividades posibles hemos de elegir y por qué. En efecto, la tarea mejor será aquella que encierre menos elementos extraños a las finalidades y condiciones educativas que hemos examinado. Con este criterio se decide Rousseau en pro de la ebanistería como el trabajo más recomendable para su imaginario discípulo. Criterio que siguen también las «escuelas nuevas» en la determinación de sus actividades manuales. Resulta absurdo llenar un programa con ejercicio de técnicas costosas, difíciles y ajenas a la finalidad pedagógica cuando existen tareas en que todo eso se halla reducido al mínimo y el alumno puede dedicar toda su energía a lo que verdaderamente le forma.