

La educación que limita es la que libera

Education that limits is education that frees

Dr. David REYERO. Profesor Titular. Universidad Complutense (reyero@edu.ucm.es).

Dr. Fernando GIL CANTERO. Catedrático. Universidad Complutense (gcantero@edu.ucm.es).

Resumen:

En la actualidad es más común encontrar relacionado el concepto de educación con términos como emancipación, autonomía o libertad, que con las palabras normas, disciplina, autoridad, sometimiento o límite. El objetivo de este artículo es mostrar que los límites, las normas, las reglas, incluso las limitaciones físicas resultan fundamentales en la educación porque forman parte esencial de la realidad y de la condición humana. La tesis principal es que las reglas no solo ordenan o regulan desde fuera una actividad humana sino que operan desde la raíz de la misma que surge como expresión de la racionalidad peculiar del ser humano y su forma de estar en el mundo. El artículo muestra esta tesis, primero, en el modo de abordar educativamente ciertas limitaciones físicas y, luego, en diversos ámbitos humanos: el lenguaje, el juego, la ecología, el Internet y la sexualidad. El artículo muestra también que las reglas, que los límites, precisamente por acotar las posibilidades de desarrollo de

una determinada acción, nos permiten intuir, vislumbrar, a su vez, otro tipo de acotaciones, otras posibilidades, no siempre mejores, del desarrollo humano con sus correspondientes normas. Por eso hemos indicado también, desde un punto de vista más cercano a la antropología pedagógica, que las posibilidades futuras de un sujeto en su forma de estar y vivir el mundo se expanden, acrecientan y surgen si durante su crecimiento familiar, escolar y social ha vivido en un espacio acotado de límites y normas que le permiten sentirse lo suficientemente seguro para iniciar un proceso de asimilación crítica de la herencia recibida. Se entiende mucho mejor la realidad y sus diferentes posibilidades de valoración cuando se ha partido desde un punto de vista relativamente cerrado, con sus límites y normas, sobre la tradición recibida.

Descriptores: límites, reglas, autoridad, libertad, emancipación, tradición.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 11-02-2019.

Cómo citar este artículo: Reyero, D., Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera | *Education that limits is education that frees*. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (273), 213-228. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

revista española de pedagogía
año 77, nº 273, mayo-agosto 2019, 213-228



Abstract:

Today it is more common to find the concept of education linked to terms such as emancipation, autonomy, or freedom, than to norms, discipline, authority, submission or boundaries. This article sets out to show that limits, norms, rules, and even physical limitations are fundamental in education because they are an essential part of human reality and the human condition. Its main thesis is that rules not only regulate human activities from outside, but they also operate from the root of the activity itself as an expression of the peculiar rationality of human beings and their way of being in the world. The article firstly demonstrates this thesis by examining certain physical limitations that are approached educationally, and then in various other human areas, such as language, play, ecology, the Internet, and sexuality. It also shows how rules, by lim-

iting the possibilities for how certain actions will develop, allow us to intuit or glimpse other types of limits and other possibilities —not always better ones— for human development and its standards. From an anthropological perspective, this has led us to suggest how an individual's future possibilities expand, increase, and develop if her family, school and social settings for growth are spaces bounded by limits and norms. These allow her to feel safe enough to begin a process of critical assimilation of her received inheritance. The subject better understands reality, and the different possibilities for evaluating that reality, when the process of evaluation starts from a relatively enclosed perspective (with limits and norms) on the received tradition.

Keywords: limits, rules, authority, freedom, emancipation, tradition.

1. Introducción

Tendemos a agrupar las palabras y las ideas en función de clichés muy simples por lo que debemos analizarlos despacio para entender la parte de verdad que poseen y la parte que no es más que expresión acrítica de un pensamiento dominante. Uno de esos clichés es el que parece ligar educación con emancipación, autonomía, libertad, conceptos que resultan contrarios a otro grupo de palabras como normas, disciplina, autoridad, sometimiento, límite (Barrio, 1999; Spaemann, 2003). Un excesivo énfasis en este tipo de términos por contraposición a los nombrados en primer lugar nos uniría a una educación antigua, triste, dura, aguafiestas, mecánica, dirigida, autoritaria, en definitiva, contraria a la

espontaneidad y la creatividad necesarias para enfrentarse a un mundo nuevo y a situaciones no previstas, pues el ser humano libre parece ser solo el que tiene capacidad de oponerse a la regla. En este ambiente cultural, resulta difícil resistirse a todas las propuestas que rompan con el marco clásico.

No obstante, en este artículo vamos a intentar mostrar que los límites, las normas, las reglas, incluso las limitaciones físicas resultan fundamentales en la educación porque forman parte esencial de la realidad y de la condición humana y no un mal inevitable con el que hay que contar. Este es, en cierto sentido, un pensamiento contraintuitivo, pues desde la

infancia percibimos la regla como una limitación que coarta lo que queremos, pero ¿y si no sabemos lo que queremos realmente? ¿y si nuestros deseos necesitan de disciplina para ser realmente valiosos?

‘¿Es lo que ahora quiero lo que quiero querer? y ¿tengo suficientes razones para querer lo que ahora quiero?’ [...] el hecho de que una vida vaya bien o mal puede depender y a menudo depende de si en los tipos de situaciones que he identificado alguien piensa bien o mal sobre sus deseos presentes, pasados o futuros (MacIntyre, 2017, p. 27).

En educación tenemos experiencia de que la libertad funciona a partir de la limitación. Numerosos estudios, desde la psicología clínica, muestran la relación entre la falta de apego o un apego desestructurado e inconsistente con el inicio de la delincuencia juvenil (Hoeve et al., 2012; Hoeve, Dubas, Gerris, van der Laan, y Smeenk, 2011; Kofler-Westergren, Klopff y Mitterauer, 2010; De Vries, Hoeve, Stams, y Asscher, 2016). Por otra parte, grandes pedagogos como Alain ya lo han mostrado desde hace mucho tiempo oponiéndose a los modelos más románticos que tanto daño han hecho y hacen a la educación y a la pedagogía:

Ahora me falta decir que no debe orientarse la instrucción por los síntomas de una vocación. Primero, porque las preferencias pueden importar. Y también porque siempre es bueno enterarse de lo que no se quiere saber. Contrariad, pues, los gustos primero y largamente. A ese solo le gustan las ciencias; que cultive, pues, la historia, el derecho, las letras; lo necesita más que otro [...] (Alain en Château, 2017, p. 378).

También en la actualidad algunos autores transitan el mismo camino. Sawyer afirma, frente a las conocidas tesis de que la escuela mata la creatividad, que es precisamente aquella un elemento esencial para su desarrollo, pues la creatividad requiere de un alto grado de dominio del conocimiento y la escuela es razonablemente buena en fomentar ese aprendizaje en los estudiantes (Sawyer, 2012, p. 390). Igualmente, hay numerosas ejemplos que nos hablan del valor de la disciplina y el ejercicio sostenido en la vida cotidiana. En una reciente entrevista realizada al conocido violinista armenio Malikian decía cosas como esta:

Mi padre era un fanático del violín y me obligó a tocarlo prácticamente desde que nací. Cuando tenía 7 u 8 años quería jugar con otros niños, pero me lo prohibía y me encerraba en una habitación para que practicara horas y horas. Me acuerdo mucho de una vez estar tocando con lágrimas porque no quería más. Pero hoy le estoy eternamente agradecido porque me hace muy feliz ser violinista (en Iváninkova, 2018).

Aunque más adelante, en la misma entrevista, hablando de su hijo, añadía contradictoriamente lo siguiente: «Los niños están hechos para jugar. He intentado que toque el violín y me lo ha tirado a la cabeza. [...] La enseñanza tiene que ser un juego para los niños». Sin duda algo ha cambiado entre el mundo de su padre y su mundo y ese algo es parte de lo que tratamos de rastrear aquí.

El desarrollo humano no transita por un único camino. Al padre de nuestro violinista le salió bien pero podía haber-

le salido muy mal, a costa de la felicidad de su propio hijo. No estamos libres de equivocarnos. No estamos nunca seguros del todo de si con nuestras elecciones educativas de límites estamos acertando o no. Ahora bien, parece necesario hoy volver a argumentar, desde los contextos culturales particulares en los que nos movemos en la actualidad, que la propia estructura personal del ser humano en sus posibilidades de desarrollo solo puede desplegarse con algún sentido y orden si alguien nos limita. Por supuesto, hay que saber articular con prudencia y tacto esos límites, pero lo que queremos destacar en este artículo es que, como explica bien Gomá haciendo referencia a Goethe, «limitarse es extenderse porque el ser no se realiza en potencia sino en acto y su actualidad exige su determinación» (Gomá, 2011, p. 13).

La tesis principal que vamos a tratar de mostrar en este artículo se puede enunciar del siguiente modo: las reglas no solo ordenan o regulan *desde fuera* una actividad sino que operan desde la raíz humana de la propia actividad que surge como expresión de la racionalidad peculiar del ser humano y su forma de estar en el mundo. A partir de aquí surgirán varios corolarios de especial significación pedagógica que iremos mostrando. El orden de exposición es el siguiente: en primer lugar, vamos a describir la raíz del problema que situamos en que el desdibujamiento de la idea de la verdad aniquila, a su vez, o relativiza por completo, la idea de límite. Luego nos ocuparemos de los efectos educativos que dejan de lograrse en el desarrollo humano por el modo de considerar, en ocasio-

nes, los límites biológicos. En el siguiente apartado, el más amplio, analizamos la relevancia humanizadora de los límites en diversos ámbitos humanos: el lenguaje, el juego, la ecología, el Internet y la sexualidad, para terminar con unas conclusiones pedagógicas.

2. Buscando las raíces del problema. El deseo como ontología del ser humano

¿Es el pensar una actividad diferente al jugar con palabras? Si el pensar es una acción diferente al jugar con palabras debe ser porque el primero opera sobre la realidad mientras que el segundo lo hace sobre reglas. La limitación del pensamiento, que nos permite hablar del mismo como de algo valioso, está pues en su relación con la realidad y el criterio que utilizamos es la verdad. No es la diversión ni el deslumbramiento efectista, aspectos que sí buscamos en el juego con palabras, sino su capacidad de adecuarse y medirse con la realidad que pretende reflejar lo que da valor al pensamiento. Sin embargo, algo ha cambiado. Estamos ahora en el momento del desprestigio de las filosofías realistas y en el auge de los juegos metafóricos y sentimentales de las palabras que podríamos englobar en el término postmodernidad. No es tanto que se niegue la existencia de la verdad sino que la pregunta por la misma se ha convertido, para algunos, en absurda e incomprensible (Rorty, 1996), «que entienden que la razón no es forma universal de pensamiento y que solo el orgullo puede llevar al hombre a salir del pequeño relato de su experiencia concreta» (Ibáñez-Martín, 2017, p. 41).

En 1905 Chesterton publica el libro *Herejes* (Chesterton, 2007) que comienza con la fascinación que ya en su época se sentía por la palabra hereje. Antiguamente, decía este escritor, era del interés de todo hombre estar en la verdad, ser por tanto ortodoxo. Incluso los declarados herejes, lo eran por los otros pues ellos creían que eran ortodoxos y que los equivocados eran aquellos que les llamaban herejes. Sin embargo, ya Chesterton detecta en su época un cambio de sentido y un cierto enorgullecimiento por ser declarado hereje. Hereje pasa a convertirse en una metáfora de lo que te sitúa al margen de las verdades establecidas y creídas por todos. La verdad ya no es considerada algo permanente porque la verdad no existe: lo que existen son solo convenciones sociales dominantes en permanente conflicto y mutación. Las herejías de hoy serán las verdades de mañana y las verdades de mañana las herejías de pasado mañana. Al decaer la idea sustancial de verdad solo queda el yo, el *orgullo* del yo, en su creciente intento por perdurar sin freno o límite al que someterse, no hay condición humana, solo mutación, transformación, devenir, y el deseo individual el motor del cambio, al someter finalmente la realidad. El asombro que Chesterton manifestaba en los comienzos del siglo xx por esta situación ha ido claramente a más: el yo, su deseo y opinión, como criterio definitivo de verdad. Mi límite, los deseos. Y así, sin límites, desaparece «la función del No, algo que afecta los logros más básicos que hicieron posible la humanización. Al desaparecer dicha función, es inviable la emergencia de instancias ideales de personalidad» (Villacañas, 2015, p. 104). Y sin vidas ejemplares ¿cómo educar?

La raíz del problema se encuentra, pues, en que el desdibujamiento de la fuerza constitutiva del reconocimiento intelectual y comprometedor de las posibilidades de lo que vamos desvelando como verdad, ha traído consigo, a su vez, una percepción de cualquier tipo de límite, de cualquier tipo de no o de prohibición como impedimento para el desarrollo humano. Así parece que, en ocasiones, se defiende una idea de la educación como «un proceso no de aprendizaje de lo que de humano tienen los *límites* sino, precisamente, para algunos, en un aprendizaje de lo que de *deshumano* tiene ponerse límites» (Gil Cantero, 2018, p. 44; cursivas en el original). La educación pasa a entenderse erróneamente como el proceso de aprendizaje crítico que evite cualquier orden de sentido que no haya tenido su origen en el deseo de uno mismo y, por tanto, las puestas en acción generadoras de esa educación consisten en derribar, suprimir, cuestionar cualquier tipo de límite a mis propias apetencias. Todo orden social o moral se vive, pues, como imposición frente a la que hay que resistirse para poder ser uno mismo. ¿Qué hay de valioso para la educación en esa resistencia y qué hay de mentira? ¿Cómo funciona la limitación en el ser humano?

3. Las limitaciones biológicas. Por una *metafísica del esfuerzo*

Es un movimiento natural la búsqueda de la felicidad de los hijos. Es también natural que esa ayuda incluya la posibilidad de retirar o paliar aquellos inconvenientes que parecen contrariar la vida de los hijos. Sin embargo, hay numerosos ejemplos de que, paradójicamente, son las dificultades

y sus limitaciones las que producen efectos no previstos y que pueden ser deslumbrantes. Nussbaum narra uno de esos casos:

Mi hija nació con un defecto perceptivo-motor (no claramente genético, pero supongamos que sí) que claramente la situaría por debajo del umbral que delimita el «funcionamiento normal de la especie» según los autores. Se trata de un defecto lo suficientemente severo como para que cualquier madre decente hubiera optado, *ex ante*, por un «arreglo» genético (aprendió a leer con dos años y a atarse los cordones con ocho). Ha tenido que lidiar toda su vida con insultos y burlas. Su personalidad idiosincrática, dinámica, divertida y totalmente independiente es inseparable de estas luchas. No solo no me gustaría, *ex post*, haber tenido otra hija diferente, sino que ni siquiera me gustaría que ella misma hubiera sido «arreglada». Dejando a un lado el amor materno (si es que se puede), sencillamente me gusta este tipo de persona, inusual y contracorriente, mucho más de lo que me hubiera gustado (o al menos así lo creo) la cabecilla de las animadoras que hubiera podido tener. Y con toda seguridad no deseo un mundo donde todos los padres «arreglen» a sus hijos de manera que nadie sea un raro, y eso, aunque todos sabemos que la vida de los raros no es fácil (Nussbaum, 2002, p. 16).

La limitación está funcionando, en este caso, como una condición de posibilidad de la realización de un bien superior o de una acción extraordinaria que, sin esa limitación, no podría darse ni sería necesaria. Volvemos a la paradójica estructura del ser humano. Parece que *somos más y mejor* si hemos pasado por la frustración —siempre combatida, en la medida que se pueda— pues, gracias a ella, podemos

reconocer nuestros límites y a partir de esa aceptación, se es de manera más auténtica. Steiner (2016, p. 12), al referirse a todos los retos a los que le obligó su madre para paliar sus limitaciones físicas —nació con el brazo izquierdo pegado al cuerpo— afirma: «Se trataba de una metafísica del esfuerzo. Era una metafísica de la voluntad, de la disciplina y sobre todo de la felicidad».

Keller o Vujicic son otros de los muchos ejemplos que podríamos poner. Evidentemente eso no quiere decir que no debemos tratar de remediar las limitaciones, especialmente las más severas, pero nos ponen en alerta acerca de lo que el ser humano es y los efectos —no siempre negativos— que pueden tener en él las limitaciones, en este caso físicas. ¿Por qué? Porque en la limitación el ser humano puede poner en juego aspectos que de otra forma permanecerían ocultos y que manifiestan virtudes importantes como la fortaleza frente a la adversidad o lo que hoy se conoce en la literatura moderna como resiliencia (Dunn, Uswatte y Elliott, 2009; Quale y Schanke, 2010). No cabe duda de que la lucha contra las dificultades físicas, fruto de enfermedades o accidentes, resulta necesaria y legítima, pero el intento de suprimir, mediante una loca carrera posthumanista cualquier imperfección física, pues todas en algún sentido nos limitan, puede conducirnos a un mundo en el que las virtudes adquiridas mediante la educación sean desconocidas al olvidar que toda virtud se educa en el ejercicio frente a la limitación. Sin el arrepentimiento ante decisiones erróneas difícilmente aprenderíamos a ser prudentes, sin experiencia alguna de la injusticia

¿cómo íbamos a cultivar la justicia? Sin dificultades que afrontar tampoco podríamos ejercitar la fortaleza. En educación el valor humanizador del fin tiene que mantenerse y expresarse en los medios, por eso no vale cualquier manera de terminar con lo que nos limita y, además, «la huida desbocada de la imperfección contiene en sí misma el germen de la insatisfacción que lejos de servir de motor corre el riesgo de volverse patológica» (García-Gutiérrez, Gil Cantero, Reyer, 2017, p. 28).

En esa frenética huida y supresión de los límites le ha llegado el turno incluso al más infranqueable de todos, la muerte (Gray, 2014). Sin embargo, aceptar la muerte, nuestro definitivo límite, nos permite liberarnos de su miedo y, por eso, vivir más plenamente en la realidad pues:

Es la conciencia de la muerte la que convierte la vida en un asunto muy serio para cada uno, algo que debe pensarse. Algo misterioso y tremendo, una especie de milagro precioso por el que debemos luchar, a favor del cual tenemos que esforzarnos y reflexionar. Si la muerte no existiera habría mucho que ver y mucho tiempo para verlo pero muy poco que hacer (casi todo lo hacemos para evitar morir) y nada en qué pensar (Savater, 1999, p. 8).

4. Las limitaciones culturales. La desnaturalización de la condición humana

Pero para la vida humana no solo la asunción de los límites físicos es importante, casi todas las actividades humanas están ligadas a reglas que no simplemente limitan la actividad sino que, en mu-

chas ocasiones, la hacen posible e inteligible, precisamente, por limitarla. Veamos algunos casos para analizar su alcance educativo.

4.1. El lenguaje

El primero de esos ámbitos y quizás el más paradigmático, es el del lenguaje. Los lenguajes humanos están sometidos a estrictas reglas que permiten la expresión lingüística. El conocimiento de las mismas, ya sea tácito o explícito, es *condición de posibilidad* para la comunicación compleja. Se manifiesta así una de las paradojas propias de la libertad humana dentro de las posibilidades del uso del lenguaje: las reglas, precisamente por constreñirnos y limitarnos, son condición de posibilidad del habla. Conviene pues decirlo claramente y aterrizando en el trabajo docente. La tarea escolar habitual hace unos años, las viejas y clásicas actividades de corrección de redacciones o dictados y la atención a las faltas ortográficas no son actividades absurdas que coartan la libertad de expresión y la creatividad, sino que están encaminadas precisamente a permitir las, pues desde hace ya mucho sabemos que no hay correcta expresión sin antes una concienzuda limitación tal y como se refleja en este apunte de una maestra en 1910:

Solo se pedirá al niño que formule su pensamiento por escrito cuando se le haya suministrado por medio de nociones de gramática y de sintaxis, el medio de hacerlo lo más correctamente posible. Hasta cuarto año no se le pedirá al principiante ninguna manifestación de personalidad o de originalidad, que sería únicamente verbosidad y mimetismo (En Château, 2017, p. 313).

En este caso, como ocurre con el aprendizaje del lenguaje musical necesario para tocar un instrumento, las reglas, los límites, permiten la apertura de *nuevos modos de expresión* que no llegan a darse en la pura espontaneidad no trabajada.

Pero hay algo más importante: esas reglas del lenguaje no han de ser vistas como elementos accesorios o intercambiables, como lo podría ser la ropa para vestir a un muñeco, sino que su *constitución* se origina y guía por la aspiración humana de comprender la realidad. Es evidente que el deseo de comprender no nos libra de posibles errores, como lo demuestra la historia. Pero lo que queremos resaltar en este momento es que el uso de reglas del lenguaje nos permite comunicarnos pero, sobre todo, expresan nuestra *forma humana de ser y estar en el mundo*. Esto es importante para nuestra línea de argumentación educativa: cuando una regla expresa, en una situación concreta de formación, una obligación o límite, esta obligación o límite no es una mera «regla regulativa», institucional o, de conveniencia práctica circunstanciada y, por lo tanto, intercambiable de cualquier modo y aún prescindible con respecto al hecho mismo de la obligación, sino que, por el contrario, responde a una consideración *previa de carácter racional* sobre la conveniencia de *algo* para el desarrollo del ser humano. La norma, regla o límite de que se trate busca regular ese *algo*, con mayor o menor acierto, pero la regulación buscada por excelencia estriba, como ha señalado Hadjadj (2016, p. 40), en reconocer que estamos tratando de encontrar la mejor forma de ajustarnos a un «orden dado»,

no la mejor forma de barajar a nuestro antojo, según los intereses de quien ostente el poder, un «fondo disponible». Por eso, cumplir una promesa o no, por ejemplo, no es meramente un juego lingüístico o de expresión. «Reconocer algo como un deber, una obligación o una necesidad ya supone reconocer que tenemos una razón para hacer algo que es independiente de nuestras inclinaciones en ese momento» (Searle, 2006, pp. 102-103).

4.2. El juego

El juego es otro de esos ámbitos que, si lo observamos desde una mirada superficial, parece contrario a la reglamentación y al que habitualmente se vincula con la máxima creatividad por carecer de limitaciones, especialmente el llamado juego libre. Así, nos encontramos en la literatura pedagógica actual con ideas como la siguiente:

El juego educativo no debe ser excesivamente rígido ni prefijado porque no daría cabida a la imaginación. Por muy adecuado que resulte un juego, si coarta toda iniciativa, debido a que las reglas están claramente definidas, convertimos el juego en un mero instrumento (Jiménez y Muñoz, 2012, pp. 1103-1104).

Vemos aquí algunos errores parecidos a los que veíamos más arriba con respecto a la percepción limitadora de las reglas en el lenguaje. Para empezar, los límites del juego, así como de la mayoría de las actividades humanas, no han de contemplarse solo como fronteras exteriores a las mismas, esto es, fijándonos solo en lo que *no* podemos hacer sino en el ensanchamiento o apertura interna que crean las posibi-

lidades de actuación desde dentro de los límites o reglas del propio juego. Por eso, considera Gadamer que:

Las reglas e instrucciones que prescriben el cumplimiento del espacio lúdico constituyen la esencia de un juego [...]. El espacio de juego en el que el juego se desarrolla es medido por el juego mismo desde dentro, y se delimita mucho más por el orden que determina el movimiento del juego que por aquello con lo que este choca, esto es, por los límites del espacio libre que limitan desde fuera el movimiento (Gadamer, 1977, p. 150).

Pongámonos en el siguiente caso: imaginemos que dejamos un juego de ajedrez a un par de niños de 8 o 10 años que no conocen las reglas y les pedimos que jueguen con el tablero y las figuras. Es probable que puedan entretenerse un buen rato, a su manera, pero no podremos decir que le sacarán tanto partido como sí lo harían si conocieran las estrictas reglas del ajedrez, posibilidades que, además, les podrán acompañar *toda la vida*, a cualquier edad, estén donde estén y con quien sea.

Por eso no es exactamente cierto que la imaginación humana, tanto la infantil como la adulta, se desarrolle de forma más fructífera fuera de cualquier limitación o regla. Muy al contrario, la imaginación se desarrolla mucho mejor desde ámbitos perfectamente regulados que son los que nos permiten *pasar al otro lado*, literalmente, salirnos de la norma, atravesar el límite, cambiar la regla, situarnos en los márgenes. En cualquier caso, «La imaginación considerada en su función suspensiva opera la ruptura con el orden de lo real» (Ri-

coeur, 2009, p. 30). Esto es, la fuente de la imaginación es siempre lo real.

Hay otros aspectos interesantes que conviene destacar para nuestra argumentación educativa. En efecto, las limitaciones o reglas de un juego pueden tener una fuerza de ensanchamiento vital en un doble sentido porque, por un lado, como apunta Huizinga (2007, p. 25) el jugador tiene que poner a prueba «su fuerza corporal, su resistencia, su inventiva, su arrojo, su aguante y también sus fuerzas espirituales, porque, en medio de su ardor para ganar el juego, tiene que mantenerse dentro de las reglas, de lo permitido en él». Y, por otro, el jugador «no puede abandonarse a la libertad de su propia expansión más que transformando los objetivos de su comportamiento en meras tareas del juego» (Gadamer, 1977, p. 151).

¿Cuál es el alcance pedagógico de estas consideraciones? Poder establecer como norma educativa que el que los sujetos aprendan a atenerse a un orden de acciones con sentido, a una reglamentación o límites, que no han puesto ellos ni tampoco pueden inicialmente modificar a su antojo, establece mejor unas condiciones educativas de formación futura que un planteamiento que busque suprimir o minusvalorar o aun ridiculizar cualquier tipo de límites o reglas.

4.3. La ecología

Otro ámbito donde podemos comprobar la relevancia extraordinaria que tiene para el desarrollo de la vida humana y la convivencia la importancia de los límites, de las normas, de las reglas, en la misma

línea de lo que estamos indicando hasta ahora es la ecología. Importancia que alcanza no solo a la supervivencia, como es obvio, sino a la misma idea de una calidad de vida realmente humana.

La deriva —material y moral— de las sociedades industrializadas se ve acompañada y retroalimentada por un preocupante fenómeno de *pérdida de límites*, así hablemos de ecología como de biotecnología, así de reproducción humana como de economía. A la inversa, la reapropiación de la tecnociencia dentro de un orden social humano (vale decir: a la medida del ser humano) solo puede producirse *si aprendemos colectivamente a delimitar, a trazar y conservar los límites que son de importancia esencial*.

Este aprendizaje se refiere a *límites cualitativos*: hemos de redefinir *las nociones de desarrollo, progreso, calidad de vida y «vida buena»* [...].

Reconocer límites implica —entre otras cosas— pasar de la edad infantil a la edad adulta. En eso estamos: en la labor de *construir sociedades industriales que sean cultural y moralmente adultas* (Riechman, 2005, pp. 46-47; cursivas en el original).

Dos ideas se desprenden del texto citado. La primera, que el ser humano es capaz de reconocer las constricciones sobre nuestro comportamiento en relación al medio ambiente. Limitaciones que nacen del conocimiento de las leyes que rigen en su funcionamiento. Pero, dicho esto, llama la atención cómo nuestra sociedad admite, muchas veces incluso acríticamente, dichas limitaciones en este ámbito cuando, como hemos visto más arriba y veremos luego, se muestra ciertamente reacia al concepto de límite en los ámbitos más profunda-

mente antropológicos. ¿Cómo es posible que se vea con tanta evidencia y necesidad la aceptación, promoción y consolidación de límites en el ámbito ecológico y no en otros órdenes de la realidad humana? Tal vez porque solo se tienda a considerar sujeta a límites lo que, a su vez, se considere previamente natural y no esté sometido o dependa de la cultura, por eso mismo, no se acepta hoy el concepto de naturaleza humana y asistimos así a un proceso de desnaturalización progresiva de la condición humana que no es neutral e influye en el propio desarrollo de la actual conciencia ecológica. Sin embargo, lo que permite leer mejor los límites que deben guiar nuestra relación con el medio ambiente es una correcta lectura de la naturaleza humana sin caer en un endiosamiento del ecologismo. En efecto, las actuales corrientes ecológicas más radicales al nacer de un absoluto vaciado de la condición humana son incapaces de dar respuesta a la primacía del ser humano con respecto a otras especies llegando incluso a criticar como especismo cualquier tipo de experimentación con animales o justificando la violencia en la defensa animalista (Llorente, 2016).

4.4. El Internet

Hay numerosos estudios que muestran los efectos negativos, como la tendencia a la depresión y otras enfermedades (Milevsky, Schlechter, Netter y Keehn, 2007), que provoca la ausencia de límites o normas claras y mantenidas, no solo en la infancia sino en las diferentes etapas del desarrollo humano (Hoeve et al., 2011). Un caso particular, bien estudiado, aunque lógicamente todavía le falta recorrido, por su novedad, son los efectos que Internet

está provocando en el modo de cultivar la atención, dispersándola, alterando el ánimo y creando dependencia tanto en la adolescencia como en la vida adulta (Pontes, Kuss y Griffiths, 2015; Carr, 2011, 2014). Y es que sin reglas no puede surgir el trabajo complejo y la atención.

Somos más felices cuando estamos absorbidos por una tarea difícil, una tarea que tiene metas claras y que nos obliga no solo a ejercitar nuestro talento, sino a estirarlo. [...] Nuestra atención, habitualmente caprichosa, se fija en lo que estamos haciendo [...]. Semejantes estados de concentración profunda pueden ser inducidos por todo tipo de esfuerzos, desde colocar azulejos a cantar en un coro o practicar el motocross. [...] Cuando no estamos trabajando, no obstante, nuestra disciplina vacila y nuestra mente se disipa con mucha frecuencia [...]. Desconectados de cualquier foco externo, nuestra atención se vuelve hacia nosotros mismos, y terminamos encerrados en lo que Emerson llamó la cárcel de la conciencia de uno mismo (Carr, 2014, p. 96).

Este fenómeno no es nuevo para la antropología filosófica. En este sentido, Pieper, hablando de las distintas formas erróneas de mirar la realidad se refiere a la *evagatio mentis* muy apropiada para este caso y que tiene claros efectos sobre la persona en forma de tristeza o inquietud de ánimo.

Esa inquietud del ánimo se manifiesta luego en el torrente de palabrería, en el descontrol y en las ganas de «escapar del recinto amurallado del espíritu, para derramarse en la pluralidad», en el desasosiego interior, en la inestabilidad, en la imposibilidad de asentarse en un lugar y de decidirse por algo; exactamente, en eso que se llama «curiosidad» insaciable (Pieper, 2003, p. 291).

Los defectos expresados por Pieper se corrigen en la antropología tradicional con la templanza, que es la capacidad de ordenar los deseos, sin duda algo bien relacionado tanto con los límites que pone la sobriedad como con los que proporciona el reconocimiento de la preeminencia entre los diversos deseos.

4.5. La sexualidad

El último ámbito que vamos a analizar es la sexualidad. En este caso, como en los anteriores, pero tal vez de manera más sobresaliente, se desvelan cuestiones relacionadas con los límites propios de la condición humana.

En los estadios presentes de la teoría del género la renuncia a los límites ha alcanzado ya a la propia identidad sexual que es rechazada como constructo cultural opresor al inducir, frente al deseo cambiante, la permanencia. Por eso dice Butler:

¿Pero no tiene que haber una serie de normas que discriminen entre aquellas descripciones que deberían adherirse a la categoría de mujeres y aquellas que no? La única respuesta a esa pregunta es una contra-pregunta: ¿quién establecería esas normas y qué disputas producirían? Establecer un fundamento normativo para dirimir la cuestión de lo que debería propiamente ser incluido en la descripción de las mujeres sería solamente y siempre producir un nuevo sitio de disputa política. Ese fundamento no dirimiría nada, sino que por necesidad colapsaría sobre su propio subterfugio de autoridad (Butler, 2001, p. 35).

Toda oposición al deseo plural y cambiante de la identidad sexual y su respectiva —o no— orientación sexual es, por tan-

to, considerada enemiga de la libertad, una forma de opresión. Ya no se trata, pues, de ampliar o cambiar la categoría o los límites sino de acabar directamente con ellos.

No corresponde en este momento analizar con detalle estos planteamientos sino mostrar, como en los apartados anteriores, la necesidad humanizadora y, por tanto, educativa de pensar también la sexualidad humana, su identidad y orientación, dentro de unos límites.

Para empezar, es un error en la comprensión de lo cultural considerar que dado que la sexualidad humana está modulada por la cultura no puede estar sujeta a norma o límite alguno, o bien que cualquier norma o límite en este ámbito es indiferente o intercambiable al ser fruto de la arbitrariedad. La cultura, como el lenguaje, puede desvelar aspectos de la realidad, pero también puede velarlos. Por tanto, cabe considerar que haya culturas que exploran caminos errados sobre lo que somos. Y esta es la pregunta que debemos hacernos como educadores en todo momento: ¿nuestra cultura actual desvela acertadamente la sexualidad humana o, por el contrario, oscurece aspectos relevantes? Probablemente hoy, como en cualquier momento histórico, se estén dando ambas situaciones.

Pues bien, en primer lugar, es difícil de argumentar, en un mero estricto sentido formal, que, si los *límites nos ensanchan* de algún modo en todos los ámbitos que hemos analizado y muchos más, no lo haga en este cuando, como hemos desarrollado hasta aquí, es una derivación antropológica

de nuestra propia condición humana y no solo un requisito cultural de convivencia. Como en otros órdenes de la vida, desde la alimentación a la higiene física, la propuesta de una ordenada normalización de los mismos en sus límites, normas o categorías que no suprima, por supuesto, sus plurales formas culturales de expresión, claramente nos libera. Por otra parte, parece que sí hay un evidente límite de supervivencia de la especie humana en el hecho de que «la mutua atracción sexual entre hombre y mujer forma la base de la existencia presente y futura» (Spaemann, 2017, p. 27). En tercer lugar, cuesta también pensar, desde las nuevas propuestas de la teoría del género, salvo que se acepte un renovado y confuso dualismo platónico, que, por un lado, está la identidad personal, ser persona, animal-racional, *homo sapiens sapiens* con todas sus *limitaciones propias*, y, por otro, que esa misma identidad tenga una relación tangencial, casual y marginal y no esencial con ser varón o mujer (cfr. Barrio, 2018). Finalmente, en rigor, no se suprimen los límites, sino que, para algunos, el propio deseo es la única norma que nos puede enseñorear. Ahora bien, frente a la idea romántica de que el deseo es la manifestación más auténtica de nuestro ser y que contrariarlo es anularnos, René Girard nos enseña que todo deseo es mimético y social y su supuesta autonomía una ficción. «Nosotros idolatramos la libertad, alardeamos de nuestra autonomía y originalidad en nuestras relaciones y nuestro deseo, pero eso es solo una mentira romántica, en realidad solo deseamos lo que otros nos señalan y cómo desean ellos lo que nos señalan» (Barahona, 2014, p. 33).

5. Conclusiones pedagógicas

Hace poco nos han contado la siguiente anécdota ocurrida dentro de un aula de cuarto curso de Educación Social de nuestra universidad. Tras elaborar en la pizarra un breve campo semántico de la educación, el profesor pidió a todos los alumnos que se acercasen para tachar aquellos términos que consideraban que no definían a la educación o que dificultaban su comprensión y práctica. Pues bien, el término más tachado fue el de normas. En el mismo año académico, esta vez en el grado de Pedagogía, una profesora que dedicó todo el cuatrimestre a explicar las aportaciones pedagógicas de los grandes pedagogos de la historia, nos contó y así lo pudimos comprobar, que el cartel anunciador de la actividad final del curso en la que los alumnos presentaban los trabajos elaborados, la habían titulado «La educación sin límites». A nuestro juicio, algo está pasando en la pedagogía y en nuestra sociedad para que esto ocurra en una Facultad de Educación.

Como hemos visto, las reglas no solo ordenan o regulan *desde fuera* una actividad humana sino que operan desde la raíz humana de la propia actividad que surge como expresión de la racionalidad peculiar del ser humano y su forma de estar en el mundo. También hemos mostrado que las reglas, que los límites, precisamente por acotar las posibilidades de desarrollo de una determinada acción, nos permiten intuir, vislumbrar, a su vez, otro tipo de acotaciones, otras posibilidades —con sus correspondientes normas—, del desarrollo humano, no siempre mejores. Por eso hemos indicado también, ya más desde el punto de vista de la antropología peda-

gógica, que las posibilidades futuras de un sujeto en su forma de estar y vivir el mundo se expanden, acrecientan y surgen si durante su crecimiento familiar, escolar y social ha vivido en un *espacio acotado de límites y normas* que le permiten sentirse lo suficientemente seguro para iniciar un proceso de asimilación crítica de la herencia recibida. Se entiende mucho mejor la realidad y sus diferentes posibilidades de valoración cuando se ha partido *desde un punto de vista* relativamente cerrado, con sus límites y normas, sobre la tradición recibida (Giussani, 2012). Educar es, pues, saber elegir por el otro, por aquel a quien educas, sus límites, para que este sepa después asumir los suyos. Los límites son la única posibilidad de ser y por eso delimitar las propuestas de lo bueno o lo malo, buscar claridad en lo conveniente e inconveniente y aplicar las consecuencias para la formación es una tarea educativa ineludible. Poder establecer como norma educativa que el que los sujetos aprendan a atenerse a un orden de acciones con sentido, a una reglamentación o límites, que no han puesto ellos ni tampoco pueden inicialmente modificar a su antojo, establece mejor unas condiciones educativas de formación futura que un planteamiento que busque suprimir o minusvalorar o aun ridiculizar cualquier tipo de límites o reglas.

Referencias bibliográficas

- Barahona, A. (2014). *René Girard: de la ciencia a la fe*. Madrid: Encuentro.
- Barrio, J. M. (1999). *Los límites de la libertad. Su compromiso con la realidad*. Madrid: Rialp.
- Barrio, J. M. (2018). La antítesis naturaleza-cultura en la ideología de género. La igualdad no es «igualitaria». *Fides et Ratio*, 3, 91-110.

- Butler, J. (2001). Fundamentos contingentes: el feminismo y la cuestión del «postmodernismo». *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 2 (13), 7-41.
- Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Carr, N. (2014). *Atrapados: cómo las máquinas se apoderan de nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Château, J. (2017). *Los grandes pedagogos*. México: FCE.
- Chesterton, G. K. (2007). *Herejes*. Madrid: Acantilado.
- De Vries, S. L., Hoeve, M., Stams, G. J. y Asscher, J. J. (2016). Adolescent-Parent Attachment and Externalizing Behavior: The Mediating Role of Individual and Social Factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44 (2), 283-294.
- Dunn, D. S., Uswatte, G. y Elliott, T. R. (2009). Happiness, resilience, and positive growth following physical disability: Issues for understanding, research, and therapeutic intervention. *Handbook of Positive Psychology*, 2, 651-664.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- García-Gutiérrez, J., Gil Cantero, F. y Reyero, D. (2017). El sujeto ético en los estudios universitarios de educación: humanismo, posthumanismo y democracia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69 (4), 19-33.
- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giussani, L. (2012). *Educación es un riesgo. Apuntes para un método educativo verdadero*. Madrid: Encuentro.
- Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 29-51.
- Gomá, J. (2011). *Ingenuidad aprendida*. Madrid: Galaxia Gutenberg.
- Gray, J. (2014). *La comisión para la inmortalización. La ciencia y la extraña cruzada para burlar la muerte*. México: Sexto Piso.
- Hadjadj, F. (2016). *La suerte de haber nacido en nuestro tiempo*. Madrid: Rialp.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Gerris, J. R., van der Laan, P. H. y Smeenk, W. (2011). Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of Adolescence*, 34 (5), 813-827.
- Hoeve, M., Stams, G. J., van der Put, C. E., Dubas, J. S., van der Laan, P. H. y Gerris, J. R. (2012). A Meta-analysis of Attachment to Parents and Delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40 (5), 771-785.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Iváninkova, M. (2018). *¿Cuál es el secreto del éxito? El genio del violín, Ara Malikian, comparte su filosofía con Sputnik*. Recuperado de <https://sptnkne.ws/hBNV> (Consultado el 03/10/2018).
- Jiménez, L. y Muñoz, M. D. (2012). Educar en creatividad: un programa formativo para maestros de Educación Infantil basado en el juego libre. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10 (3), 1099-1122.
- Kofler-Westergren, B., Klopff, J. y Mitterauer, B. (2010). Juvenile Delinquency: Father Absence, Conduct Disorder, and Substance Abuse as Risk Factor Triad. *International Journal of Forensic Mental Health*, 9 (1), 33-43.
- Llorente, R. (2016). La liberación animal y la cuestión de la legitimidad de la violencia. En I. D. Ávila (Comp.), *La cuestión animal(ista)* (pp. 289-306). Bogotá: Ediciones desde abajo.
- MacIntyre, A. (2017). *Ética en los conflictos de la modernidad. Sobre el deseo, el razonamiento práctico y la narrativa*. Madrid: Rialp.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S. y Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16 (1), 39-47.
- Nussbaum, M. C. (2002). Genética y justicia: tratar la enfermedad, respetar la diferencia. *Isegoría*, 27, 5-17.
- Pieper, J. (2003). *Las virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp.
- Pontes, H. M., Kuss, D. J. y Griffiths, M. D. (2015). Clinical psychology of Internet addiction: a review of its conceptualization, prevalence, neuronal processes, and implications for treatment. *Neuroscience & Neuroeconomics*, 4, 11-23.

- Quale, A. J. y Schanke, A. K. (2010). Resilience in the face of coping with a severe physical injury: A study of trajectories of adjustment in a rehabilitation setting. *Rehabilitation Psychology*, 55 (1), 12-22.
- Riechman, J. (2005). *Un mundo vulnerable: Ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia*. Madrid: La Catarata.
- Ricoeur, P. (2009). *Educación y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad Escritos filosóficos I*. Barcelona: Paidós.
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- Sawyer, K. (2012). *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Searle, J. R. (2006). ¿Qué es una institución? *Revista de Derecho Político*, 66, 89-120.
- Spaemann, R. (2003). *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Spaemann, R. (2017). Prólogo a la edición alemana. En G. Kuby, *La revolución sexual global. La destrucción de la libertad en nombre de la libertad* (pp. 27-29). Madrid: Didaskalos.
- Steiner, G. (2016). *Un largo sábado. Conversaciones con Laure Adler*. Madrid: Siruela.
- Villacañas, J. L. (2015). *Populismo*. Madrid: La Huerta Grande.

Biografía de los autores

David Reyero es Doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense. Profesor Titular de Teoría de la Educación en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la UCM, Codirector del Grupo de Investigación de la UCM Antropología y Filosofía de la Educación (GIAFE), Subdirector del Departamento de Estudios Educativos y Editor adjunto de la *Revista de Educación* del Ministerio entre 2012 y 2018.

 <https://orcid.org/0000-0002-9047-532X>

Fernando Gil Cantero es Catedrático de Teoría de la Educación en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación (Centro de Formación del Profesorado) de la UCM. Codirector con el profesor David Reyero del Grupo de Investigación de la UCM «Antropología y Filosofía de la Educación» (GIAFE) y Delegado de la UCM del Centro Universitario de Villanueva (área de Educación). Ganador del Premio Esteve en su segunda convocatoria, año 2012. Editor de la revista *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*.

 <https://orcid.org/0000-0002-6636-7601>