

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.

Descriptorios: 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)

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 acriticamente, 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 sujeto 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: Acontilado.
- 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>

Sumario*

Table of Contents**

Respuestas educativas y cívico-penales a los comportamientos antisociales

Educational and civic-penal responses to antisocial behavior

Editor invitado: Fernando Gil Cantero
Guest editor: *Fernando Gil Cantero*

Fernando Gil Cantero

Presentación: Respuestas educativas y cívico-penales a los comportamientos antisociales

Introduction: Educational and civic-penal responses to antisocial behavior

209

David Reyero, Fernando Gil Cantero

La educación que limita es la que libera

Education that limits is education that frees

213

María José Bernuz Beneitez, Esther Fernández Molina

La pedagogía de la justicia de menores: sobre una justicia adaptada a los menores

The pedagogy of juvenile justice: a child-friendly justice

229

Marina Martins, Carolina Carvalho

¿En qué mienten los adolescentes?

What do teenagers lie about?

245

Inmaculada Méndez, Cecilia Ruiz Esteban, Juan Pedro Martínez, Fuensanta Cerezo

Ciberacoso según características sociodemográficas y académicas en estudiantes universitarios

Cyberbullying according to sociodemographic and academic characteristics among university students

261

Irene Montiel, José R. Agustina

Retos educativos ante los riesgos emergentes en el ciberespacio: claves para una adecuada prevención de la cibervictimización en menores

Educational challenges of emerging risks in cyberspace: foundations of an appropriate strategy for preventing online child victimization

277

Maialen Garmendia Larrañaga, Estefanía Jiménez Iglesias, Nekane Larrañaga Aizpuru

Bullying y ciberbullying: victimización, acoso y daño.

Necesidad de intervenir en el entorno escolar

Bullying and cyberbullying: victimisation, harassment, and harm. The need to intervene in the educational centre

295

Ana Rosser-Limiñana, Raquel Suriá-Martínez

Adaptación escolar y problemas comportamentales y emocionales en menores expuestos a violencia de género

School adaptation and behavioural and emotional problems in minors exposed to gender violence

313

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

**Fanny T. Añaños-Bedriñana, Miguel Melendro, Rocío
Raya Miranda**

Mujeres jóvenes con medidas de protección y
judiciales y sus tránsitos hacia la prisión

*Young women with protective and judicial measures and their
transit towards prison* **333**

Reseñas bibliográficas

Esteban Bara, F. *Ética del profesorado* (Juan
García Gutiérrez). **García Amilburu, M., Bernal,
A. y González Martín, M. R.** *Antropología de la
educación. La especie educable* (Yaiza Sánchez
Pérez). **Rose, D. y Martin, J. R.** *Leer para aprender.
Lectura y escritura en las áreas del currículo* (Francisco
Lorenzo Bergillos). **Buxarrais, M. R. y Vilafranca, I.
(Coords.)**. *Una mirada femenina de la educación moral*
(Eric Ortega González). **351**

Informaciones

«ECER conference Education in an Era of Risk—the
Role of Educational Research for the Future» —de la
European Educational Research Association (EERA)—;
III Congreso «European Liberal Arts and Core Texts
Education»; VIII Congreso del Jubilee Centre for
Character and Virtues: «Virtues and the Flourishing
Life»; XLV Congreso Internacional de AME 2019:
«Morality and Ethics for the Digital World»; III Premio
Ricardo Marín Ibáñez; **Una visita a la hemeroteca
(profesores youtubers)** (Daniel Pattier); **Una visita a
la red** (David Reyero). **365**

Instrucciones para los autores

Instructions for authors **375**



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

Education that limits is education that frees

La educación que limita es la que libera

David REYERO, PhD. Associate Professor. Universidad Complutense (reyero@edu.ucm.es).

Fernando GIL CANTERO, PhD. Professor. Universidad Complutense (gcantero@edu.ucm.es).

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 limiting 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.

Revision accepted: 2019-02-11.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 273 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: 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 (Print), 2174-0909 (Online)

revista española de pedagogía
year 77, n. 273, May-August 2019, 213-228



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.

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

1. Introduction

We tend to group words and ideas according to very simple clichés, and so it is necessary to analyse them carefully to understand the element of truth they contain and the part that is no more than an uncritical expression of dominant thought. One of these clichés links education to emancipation, autonomy, and freedom, concepts which are in contrast to another set of words such as norms, discipline, authority, submission, limits (Barrio, 1999; Spaemann, 2003). Excess emphasis on this type of term instead of those on the

first list would link us to an old-fashioned, sad, hard, joyless, mechanistic, dictated, authoritarian model of education, in essence, one that is opposed to the spontaneity and creativity necessary to face a new world and unpredicted situations, as free human beings seem to be the only ones able to oppose the rule. In this cultural environment, it is hard to resist all of the proposals that break with this classical framework.

Nonetheless, in this article we will try to show how limits, norms, rules, even

physical limitations, are vital in education since they are an essential part of the reality of the human condition not an inevitable evil that must be considered. This line of thinking is, in a way, counterintuitive as from childhood we see rules as restrictions that prevent us from doing what we want, but what if we do not really know what we want? What if our desires need discipline to be truly valuable?

‘Is what I now want what I want myself to want?’ And do I have sufficiently good reasons to want what I know want? [...] whether a life goes well or badly may depend and often does depend on whether in the types of situations that I have identified someone thinks well or badly about their present, past, and future desires (MacIntyre, 2016, p. 4-5).

In education we have experience of freedom functioning on the basis of limitations. Many studies in clinical psychology show the relationship between a lack of attachment or an unstructured and inconsistent attachment and the emergence of juvenile delinquency (Hoeve et al., 2012; Hoeve, Dubas, Gerris, van der Laan, & Smeenk, 2011; Kofler-Westergren, Klopff, & Mitterauer, 2010; De Vries, Hoeve, Stams, & Asscher, 2016). Moreover, great educators, like Alain, already showed this a long time ago, opposing more romantic models that have done and continue to do so much damage to education and pedagogy:

I should now state that education should not be guided by the features of a vocation. Firstly, because preferences can matter. And also because it is always good to find out about what one does not want

to know. So we should challenge tastes, firstly and at length. This pupil only likes science; so he can cultivate history, law, literature; he needs it more than some others do... (Alain in Château, 2017, p. 378).

Some authors are also currently following this path. Sawyer, in opposition to the well-known theses that school kills creativity, claims that schooling is an essential element when developing creativity because it requires a high level of command of knowledge and school is good at fostering this learning in students (Sawyer, 2012, p. 390). Similarly, there are many examples that show the value of discipline and sustained exercise in everyday life. In a recent interview, the famous Armenian violinist Malikian said:

My father was obsessed with the violin and he made me play it almost from the day I was born. When I was 7 or 8, I wanted to play with the other children, but he didn't let me and made me stay in a room and practice for hours on end. I often remember one time when I was crying while I played because I didn't want to any more. But now I am eternally grateful to him because I am very happy being a violinist (in Iváninkova, 2018).

Although further on in the same interview, talking about his son, he contradicts himself, saying: “Children are made to play, I have tried to make him play the violin and he threw it at my head. [...] Learning has to be a game for children”. There is no doubt that something has changed between the world of his father and his world and this something is part of what we are trying to trace here.

Human development does not follow a single path. Things turned out well for the father of the violinist, but they could have turned out very badly, at the cost of his son's happiness. We are not free from making mistakes. We are never entirely sure of whether or not we are right with our choices of educational limits. That said, it nowadays seems necessary to argue again, from the particular cultural contexts we find ourselves in at present, that the very personal structure of the human being in its possibilities for development can only unfold with meaning and order if someone limits us. Of course, it is vital to know how to articulate these limits prudently and tactfully, but what we want to emphasise in this article is that, as Gomá explains referring to Goethe, "to limit oneself is to stretch oneself because the being is not fulfilled in its potential but in its action and implementing this requires it to be decided" (Gomá, 2011, p. 13).

The main thesis we will try to demonstrate in this article can be summarised as follows: rules do not just order or regulate an activity *from outside*, but instead they work from the human root of the activity itself, which develops as an expression of the unique rationality of the human being and its way of being in the world. From here, various corollaries of particular pedagogical significance appear which we will reveal. The order in which the argument is set out is as follows: first, we describe the root of the problem, which we locate in the fact that the blurring of the idea of truth destroys or relativises the idea of limits. We then consider the educational effects that are no longer achieved in hu-

man development because of how biological limits are sometimes considered. In the next section, the largest, we analyse the humanising relevance of limits in various human domains: language, play, ecology, the Internet, sexuality, and we finish with pedagogical conclusions.

2. Seeking the roots of the problem. Desire as an ontology of the human being

Are thinking and playing with words different activities? If thinking and playing with words are different activities, this must be because the former affects reality while the latter affects rules. The limitation on thinking that enables us to speak of thinking as something valuable therefore lies in how it relates to reality, and the criterion we use is the truth. What makes thinking valuable is not entertainment or showy dazzle—aspects we do seek out when playing with words—but rather its ability to adapt to and measure itself against the reality it attempts to reflect. Nevertheless, something has changed. We are now in a period where realist philosophies have lost prestige and metaphorical and sentimental games, with words which we could group under the term postmodernism, are on the rise. It is not so much that the existence of the truth is denied, but that the quest for it has, for some, become absurd and incomprehensible (Rorty, 1996), "they understand that reason is not the universal form of thinking and that only pride can induce the individual to leave the narrow story of his specific experience" (Ibáñez-Martín, 2017, p. 41).

In 1905, Chesterton published the book *Heretics* (Chesterton, 2007), which starts with the fascination which, in his own time, he felt for the word heretic. In the past, according to Chesterton, every person was interested in being in the truth, and so being orthodox. Even those declared to be heretics were heretics to others because they themselves believed that they were orthodox and that the people who called them heretics were the ones who were wrong. However, Chesterton detected in his era a change in meaning and a certain pride in being called a heretic. Heretic becomes a metaphor for what places you at the margin of the established truths accepted by everyone. The truth is no longer regarded as something permanent because truth does not exist; dominant social conventions in permanent conflict and mutation are all that does exist. The heresies of today will be the truths of tomorrow and the truths of tomorrow the heresies of the day after. As the substantive idea of truth ebbed, it left behind only the ego, the ego's *pride*, in its growing attempt to endure without brakes or limits. There is no human condition, just mutation, transformation, becoming, and the individual desire, the driving force for change, to finally subjugate reality. The wonder Chesterton showed in the early years of the twentieth century before this situation has clearly escalated: the ego, its desire and opinion, as the defining criterion for the truth. My limit: desires. And so, without limits, we see the disappearance of "the function of No, something which affects the most basic achievements that made humanisation possible. As this function disappears, the emergence of ideal instances of personali-

ty is not viable" (Villacañas, 2015, p. 104). And without exemplary lives, how can we teach?

The root of the problem, then, lies in the fact that the blurring of the constitutive force of the intellectual and committed recognition of the possibilities of what we progressively reveal as true has in turn brought with it a perception of any type of limit, of any type of denial or prohibition as an impediment to human development. And so it seems that, on occasion, a concept of education is upheld as "a process not of learning of what is human about *limits* but, precisely, for some, in a learning of what is *inhuman* about imposing limits" (Gil Cantero, 2018, p. 44; italics in original). Education erroneously comes to be seen as a process of critical learning which avoids any order of meaning that does not originate in one's own desire and, so, the calls to action that create that education involve tearing down, eliminating, and questioning any type of limit to one's own cravings. Any social or moral order is, then, experienced as an imposition which has to be resisted in order to be oneself. What is of value for education in this resistance and what in it is lies? How does limitation work in human beings?

3. Biological limitations. For a *metaphysics of effort*

The quest for the happiness of one's children is a natural movement. It is also natural for this help to include the possibility of removing or alleviating the obstacles that seem to spoil the lives of one's children. Nonetheless, there are many ex-

amples showing that difficulties and limitations have unexpected and paradoxical effects which can be dazzling. Nussbaum describes one of these cases:

My daughter was born with a perceptive-motor defect (not definitively genetic, but we believe it was) which would clearly put her beneath the threshold that demarcates the “normal functioning of the species” according to the authors. This defect is severe enough that any decent mother would have opted, *ex ante*, for a genetic “fix” (she learnt to read at the age of two and to tie her shoelaces at the age of eight). She has had to confront insults and mockery all through her life. Her idiosyncratic, dynamic, fun and totally independent personality is inseparable from these struggles. Not only would I not like, *ex post*, to have had a different daughter, but I would not even have liked to have had her “fixed”. Putting to one side maternal love (if that is possible), I just like this sort of unusual person who does not fit in, much more than I would have liked (or at least that is what I think) the head cheerleader I could have had. And with all certainty, I do not want a world where all parents “fix” their children so that nobody is unusual, and this even though we all know that life is not easy if you are unusual (Nussbaum, 2002, p. 16).

The limitation, in this case, acts as a condition of possibility for achieving a higher good or an extraordinary action which, without this limitation, could not occur and would not be needed. Let us return to the paradoxical structure of the human being. It appears *we are more and better* if we have experienced frustration — always fought against, insofar as it is possible— since, as a result, we can recognise

our limits and, based on this acceptance, one *is* more authentically. Steiner (2016, p. 12), when referring to all of the challenges his mother made him face to alleviate his physical limitations —he was born with a withered right arm— said: “It was a metaphysics of effort. It was a metaphysics of will, discipline, and especially happiness”.

Keller and Vujicic are just a few of the many examples we could give. Clearly, this does not mean that we should not try to remedy limitations, especially the most severe ones, but they do alert us to what the human being is and the effects —not always negative— limitations might have on it, in this case physical ones. Why? Because through limitations, human beings can bring into play aspects which would otherwise remain hidden and which manifest important virtues like strength in adversity or what is known in modern literature as resilience (Dunn, Uswatte, & Elliott, 2009; Quale & Schanke, 2010). There is no doubt that struggling against physical difficulties that result from illnesses or accidents is necessary and legitimate, but the attempt in a mad post-humanist rush to eliminate any physical imperfections, as all of them restrict us in some way, could leave us in a world where the virtues acquired through education are unfamiliar as we forget that any virtue is trained through exercise in the face of limitations. Without regret after bad decisions, we would struggle to learn to be prudent, without any experience of injustice, how would we learn to cultivate justice? Without difficulties to confront, how could we exercise strength? In education, the humanising value of its aim has to

be maintained and expressed in resources, and so not all methods of putting an end to what limits us are appropriate, and furthermore, “the headlong flight from imperfection contains in itself the seed of the dissatisfaction that, far from acting as a driving force, runs the risk of becoming pathological” (García-Gutiérrez, Gil Cantero, & Reyero, 2017, p. 28).

In this frenetic flight from and elimination of limits, it is now the turn of the most insurmountable limit of all: death. Nevertheless, accepting death, our definitive limit, allows us to free ourselves from the fear of it and so live in reality more fully as:

It is the awareness of death that makes life such a serious matter for each one of us, something on which we must reflect. Something mysterious and terrible, a sort of beautiful miracle for which we must fight, for which we have to make an effort and reflect. If death did not exist, there would be much to see and plenty of time to see it in, but very little to do (almost everything we do is to avoid dying) and nothing to think about (Savater, 1999, p. 8).

4. Cultural limitations. The denaturing of the human condition

For human life, it is not just important to accept physical limits; almost all human activities are linked to rules that do not just limit activity but on many occasions make activity possible, precisely because they limit it. Let us look at some significant cases to analyse their educational scope.

4.1. Language

The first of these areas, and perhaps the most paradigmatic, is language. Human languages are subject to strict rules that allow linguistic expression. Knowing these rules, whether tacitly or explicitly, is a *precondition* for complex communication. One of the typical paradoxes of human liberty is thus manifested in the possibilities of using language: rules, precisely because they constrain and restrict us, are a condition of possibility for speech. It is, therefore, worth saying this clearly, especially in teaching. The typical school tasks of a few years ago, the traditional activities of correcting essays or dictations and looking at spelling mistakes, are not absurd activities that restrict freedom of expression and creativity but rather are aimed precisely at permitting them, as for a long time now we have known that there can be no correct expression without a thorough limitation first, as shown in this remark by a primary school teacher from 1910:

The child will only be asked to express his thoughts in writing when, through notions of grammar and syntax, he has been given the means to do so as correctly as possible. Until the fourth year, the beginner will not be asked for any manifestation of personality or originality, which would just be verbosity and mimicry (In Château, 2017, p. 313).

In this case, as with the study of musical language needed to play an instrument, rules, limits, allow for the development of *new forms of expression* that do not appear in pure unworked spontaneity.

But there is something more important: these rules of language are not to be seen as accessories or interchangeable elements, as clothes for dressing a doll might be, but instead their *foundation* originates in and is guided by the human aspiration to understand reality. It is clear that the desire to understand does not free us from possible errors, as history shows. But what we want to emphasise at this moment is that using rules of language enables us to communicate, and, above all, they express our *human way of being in the world*. This is important for our educational argument; when a rule expresses an obligation or limit in a specific learning situation, this obligation or limit is not just an institutional “regulatory rule” or one of limited practical application which is consequently interchangeable in any way or even dispensable with regards to the very fact of the obligation. On the contrary, it corresponds to a *prior rational* consideration about the desirability of *something* for the development of the human being. The norm, rule, or limit in question aims to regulate this *something*, with more or less success, but the regulation sought par excellence, as Hadjadj has observed (2016, p. 40), involves recognising that we are trying to find the best way of adjusting to a “given order”, not the best way of shuffling an “available fund” at our whim, depending on the interests of whoever holds power. Therefore, keeping or breaking a promise, for example, is not merely a linguistic or expressive game. “Recognising something as a duty, an obligation or a necessity already entails recognising that we have a reason to do something that is independent of our inclinations at that moment” (Searle, 2006, pp. 102-103).

4.2. Play

Play is one of those fields which, when observed from a superficial perspective, seems to be opposed to rules and is often linked with the highest levels of creativity as it lacks limitations, especially so-called free play. So, in current pedagogical literature, we find ideas like the following:

Educational play should not be excessively rigid or predefined because this would not leave room for the imagination. However suitable a game might be, if it inhibits all initiative, as the rules are clearly defined, we turn play into a mere instrument (Jiménez & Muñoz, 2012, pp. 1103-1104).

There are several errors here similar to the ones we saw above with regards to the restrictive perspective on rules in language. First of all, the limits of play, as well as most of human activities, should not just be seen as boundaries external to them, in other words, focussing only on what we *cannot* do, but instead focussing on the expansion or internal opening that creates possibilities for acting from within the limits or rules of the game itself. Therefore, Gadamer believes that:

The rules and instructions that prescribe the implementation of the ludic space are the essence of a game... The playing space in which the game takes place is bounded by the game itself from within, and is limited much more by the order that determines the movement of the game than by that which the game collides with, in other words, by the boundaries of the free space that limit movement from the outside (Gadamer, 1977, p. 150).

Let us consider the following case. Imagine we lend a chess set to a pair of children aged 8 or 10 who do not know the rules and we ask them to play with the board and figures. They will probably entertain themselves for a good while, in their own way, but it is unlikely they will get as much from it as they would if they knew the strict rules of chess, possibilities which, in addition, would be with them for *their whole life* at any age, and wherever and with whoever they might be.

Therefore, it is not exactly true that the human imagination—that of children and that of adults—develops most fruitfully outside any limitation or rule. On the contrary, the imagination develops much better in well-regulated settings. These are the ones that let us *go to the other side*, literally, push boundaries, cross limits, change the rules, place ourselves in the margins. In any case, “the imagination considered in its suspensive function produces the break with the order of the real” (Ricoeur, 2009, p. 30). In other words, the source of imagination is always the real.

There are other interesting aspects it is worth emphasising in our educational argument. Effectively, the limitations or rules of a game can have a vital expansive effect in two directions because, on the one hand, as Huizinga notes (2007, p. 25) the player has to test “his bodily strength, his stamina, his ingenuity, his courage, his endurance and also his spiritual strengths, because, in the midst of his desire to win the game, he has to stay within the rules, of what is allowed in it”. And on the other

hand, the player “cannot abandon himself to the freedom of his own pleasure unless he transforms the objectives of his behaviour into mere tasks from the game” (Gadamer, 1977, p. 151).

What is the pedagogical scope of these reflections? Establishing as an educational norm the idea that students learning to comply with a meaningful sequence of actions—a set of rules or limits that they have not imposed and that they cannot modify to their preferences at the outset—is better at setting educational conditions for future education than an approach that seeks to eliminate, downplay or even ridicule any type of limits or rules.

4.3. Ecology

Ecology is another area where we can see the extraordinary significance for the development of human life and coexistence of the importance of limits, norms and rules in a similar way to what we have explained thus far.

The loss of direction—material and moral—in industrialised societies is accompanied by and has a feedback relationship with a worrying phenomenon of *loss of limits*, whether we are talking about ecology and biotechnology, or human reproduction and economics. Conversely, technoscience can only be reappropriated in a human social order (that is to say, tailored to the human being) *if we collectively learn to delimit, draw up and preserve the limits that are of vital importance*.

This learning refers to *qualitative limits*: we have to redefine *notions of development, progress, quality of life and the “good life”* [...].

Recognising limits means —among other things— moving from childhood to adulthood. On this we agree: on the work of *building industrial societies that are culturally and morally adult* (Riechman, 2005, pp. 46-47; italics in the original).

Two ideas can be drawn from this quote. Firstly, human beings can recognise the constrictions on our behaviour in relation to the environment. Limitations that derive from knowledge of the laws that apply to its functioning. But, having said this, it is striking how our society accepts limitations, often even unquestioningly, in this field when, as we have seen above and will see below, it rejects the concept of limits in more profoundly anthropological areas. How is it possible that the acceptance, promotion and establishment of limits in the field of ecology is seen as so obvious and necessary but not in other areas of human reality? Perhaps because only what is previously considered natural and is not subject to or dependent on culture is generally regarded as being subject to limits, hence why the concept of human nature is not accepted nowadays and so we are witnessing a process of progressive denaturing of the human condition, something which is not neutral and which influences the very development of the current environmental consciousness. However, what makes it possible to read more effectively the limits that should shape our relationship with the environment is a correct reading of human nature without falling into the conceit of environmentalism. In effect, the most radical current environmental trends, as they derive from an absolute draining of the human condition, are incapable of responding to the primacy

of human beings over other species, even going so far as to criticise any type of experimentation on animals as speciesism or justifying violence to defend animals (Llorente, 2016).

4.4. The Internet

There are many studies that show the negative effects of an absence of clear and well-maintained limits or rules, not just in childhood but in the different stages of human development (Hoeve, Dubas, Gerris, van der Laan, & Smeenk, 2011), such as a tendency towards depression, among other outcomes (Milevsky, Schlechter, Netter, & Keehn, 2007). One particular case, which has been widely studied, although there is clearly still much work to be done owing to its newness, is the effects of the Internet on the cultivation of attention, dispersing it, affecting mood, and creating dependency both in adolescence and in adult life (Pontes, Kuss, & Griffiths, 2015; Carr, 2011, 2014). The fact is that complex work and attention cannot appear without rules.

We're happiest when we're absorbed in a difficult task, a task that has clear goals and that challenges us not only to exercise our talents but to stretch them. [...] Our usually wayward attention becomes fixed on what we're doing. [...] Such states of deep absorption can be produced by all manner of effort, from laying tile to singing in a choir to racing a dirt bike. [...] More often than not, though, our discipline flags and our mind wanders when we're not on the job. [...] Disengaged from any outward focus, our attention turns inward, and we end up locked in what Emerson called the jail of self-consciousness (Carr, 2014, p. 16).

For philosophical anthropology, this is not a new phenomenon. In this vein, Pieper, speaking of different erroneous ways of looking at reality, refers to the “*evagatio mentis*”, which is highly relevant in this case and has clear effects on the person as sadness or spiritual unease.

This spiritual unease then manifests itself in the flood of idle talk, in loss of control and in the desire to “escape from the walled enclosure of the spirit, to overflow into plurality”, in inner disquiet, in instability, in the impossibility of settling in one place and deciding on one thing; specifically, in what is called insatiable “curiosity” (Pieper, 2003, p. 291).

The defects expressed by Pieper are corrected in traditional anthropology through temperance, the capacity to control desires, which undoubtedly relates both to the limits imposed by restraint and those provided by the recognition of pre-eminence among different desires.

4.5. Sexuality

The last sphere we will analyse is sexuality. In this case, as in the previous ones, but perhaps more exceptionally, questions relating to the very limits of the human condition are unveiled.

In the current stage in the theory of gender, the rejection of limits has even reached sexual identity which is spurned as an oppressive cultural construct because, faced with changing desire, it induces permanence. This is why Butler says:

But doesn't there have to be a set of norms that discriminate between those

descriptions that ought to adhere to the category of women and those that do not? The only answer to that question is a counter-question: who would set those norms, and what contestations would they produce? To establish a normative foundation for settling the question of what ought properly to be included in the description of women would be only and always to produce a new site of political contest. That foundation would settle nothing, but would of its own necessity founder on its own authoritarian ruse (Butler, 1995, p. 50-51).

Any objection to the plural and changing desire of sexual identity and its respective —or not— sexual orientation is, consequently, seen as an attack on freedom, a form of oppression. It is no longer, then, a matter of expanding or modifying the category or limits but rather of directly putting an end to them.

This is not the moment to analyse these approaches in detail, but instead, as in the previous sections, to show the humanising and educational need to think about human sexuality, identity and orientation within limits.

For a start, it is a misunderstanding of the cultural sphere to believe that as human sexuality is shaped by culture, it cannot be subject to any norms or limits, or that any norm or limit in this area is unimportant or interchangeable as it is merely arbitrary. Culture, like language, can reveal aspects of reality but it can also draw a veil over them. Therefore, it is worth considering that some cultures take the wrong paths about what we are. And this is the question we should constantly

be asking ourselves as educators: does our contemporary culture accurately unveil human sexuality or, in contrast, does it obscure relevant aspects? It is likely that today, as in any historical moment, both situations are present.

Nonetheless, it is hard to argue, in a simple strictly formal sense, that if “limits expand us” somehow in all of the areas we have analysed and many more, they do not do so in this one when, as we have argued thus far, it is an anthropological outcome of our human condition and not just a cultural requirement for coexistence. As in other areas of life, from food to physical hygiene, the proposal of ordered normalisation within limits, norms or categories that do not suppress, obviously, their multiple cultural forms of expression, clearly liberates us. On the other hand, it seems that there is a clear limit to the survival of the human species in the fact that “mutual sexual attraction between man and woman is the basis of present and future existence” (Spaemann, 2017, p. 27). Thirdly, it is also hard to think, on the basis of new ideas from gender theory, unless we accept a renewed and confused platonic dualism, that on the one hand there is personal identity —being a person, rational-animal, *homo sapiens sapiens* with all of its *inherent limitations*— and on the other hand that this very identity has a tangential, casual and marginal and non-essential relationship with being male or female (cf. Barrio, 2018). Finally, limits are not actually eliminated, but instead, for some, desire itself is the only norm that can govern us. In that case, faced with the romantic idea that desire is the most authentic

expression of our being and so to reject it is to betray ourselves, René Girard teaches us that all desire is mimetic and social and its supposed autonomy is a fiction. “We idolise liberty, we boast of our autonomy and originality in our relationships and our desire, but that is just a romantic lie; in reality we only desire what others show us and how they desire what they show us” (Barahona, 2014, p. 33).

5. Pedagogical conclusions

We recently heard this anecdote, which happened in a fourth-year Social Education class at our university. After writing a small semantic field for education on the board, the teacher asked all of the students to come up and cross out the terms they thought did not define education or impeded its comprehension and practice. The term crossed out the most was norms. In the same academic year, this time on the pedagogy degree, a teacher who had spent the term explaining the contributions to pedagogy by great educators from history, told us —and we were able to verify this— that, on the sign announcing the end of course activity in which the students were to present the pieces of work they had prepared, the students had put the title “Education without limits”. In our view, something must be happening to pedagogy and our society for this to happen in a Faculty of Education.

As we have seen, rules not only order or regulate an activity *from outside*; they also operate from the human root of the activity itself that arises as an expression of the unique rationality of the human being and its way of being in the world. We

have also shown that rules and limits, precisely by constraining the options for carrying out a given action, enable us to intuit and discern other types of limits, other possibilities —with their corresponding norms— for human development, not always better ones. Consequently, we have also indicated, now more from the perspective of pedagogical anthropology, that the future possibilities for an individual in her way of being and living in the world expand, increase, and develop if, during her family, school, and social growth, she has lived in a *space constrained by limits and norms* that allows her to feel sufficiently secure to start a process of critical assimilation of the heritage received. Reality and its different possibilities for valuation is understood much better when starting *from a perspective* that is relatively closed, with limits and norms regarding received tradition (Giussani, 2012). Educating is, then, knowing how to choose limits for the other, for those people you educate, so that they subsequently know how to assume their own ones. Limits are the only possibility for being and so delimiting proposals for good and bad, seeking clarity about what is desirable and undesirable and applying the consequences for teaching is an essential educational task. Establishing as an educational norm the idea that students learning to comply with a meaningful sequence of actions —a set of rules or limits that they have not imposed and that they cannot modify to their preferences at the outset— is better at setting educational conditions for future education than an approach that seeks to eliminate, downplay or even ridicule any type of limits or rules.

References

- 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. (1995). Contingent foundations: Feminist and the question of postmodernism. In S. Benhabib, J. Butler, D. Cornell, & N. Fraser (Eds.), *Feminist contentions. A philosophical Exchange* (pp. 35-58). New York: Routledge.
- Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Carr, N. (2014). *The Glass Cage: How Our Computers Are Changing Us*. New York: W. W. Norton & Company.
- Château, J. (2017). *Los grandes pedagogos*. México: FCE.
- Chesterton, G. K. (2007). *Herejes*. Madrid: Acantilado.
- De Vries, S. L., Hove, M., Stams, G. J., & 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., & Elliott, T. R. (2009). Happiness, resilience, and positive growth following physical disability: Issues for understanding, research, and therapeutic intervention. *Oxford Handbook of Positive Psychology*, 2, 651-664.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- García-Gutiérrez, J., Gil Cantero, F., & 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., & 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., & 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 Malikián, comparte su filosofía con Sputnik*. Retrieved from <https://sptnkne.ws/hBNV> (Consulted on 03/10/2018).
- Jiménez, L., & 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., & 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. In I. D. Ávila (Comp.), *La cuestión animal(ista)* (pp.289-306). Bogotá: Ediciones desde abajo.
- MacIntyre, A. (2016). *Ethics in the conflicts of modernity. An essay on desire, practical reasoning, and narrative*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & 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., & 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., & 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. In 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.

Authors' biographies

David Reyero has a PhD in Pedagogy from the Universidad Complutense de Madrid. Deputy Head and Associate Professor of Theory of Education in the Department of Educational Studies in the Faculty of Education (Teacher Training Centre) of this university, Codirector of the Anthropology and Philosophy of Education Research Group (GIAFE) at the UCM, and Associate Editor of the *Revista de Educación* of the Ministerio de Educación, Cultura y Deporte between 2012 and 2018.

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

Fernando Gil Cantero is a Professor of Theory of Education in the Department of Educational Studies in the Faculty of Education (Teacher Training Centre) of the Universidad Complutense de Madrid. Codirector with David Reyero of the Anthropology and Philosophy of Education Research Group (GIAFE) at this university and Representative of the UCM at Centro Universitario de Villanueva (area of Education). He won the second Esteve Prize, 2012. Editor of the journal *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*.

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

Table of Contents

Sumario

Educational and civic-penal responses to antisocial behavior

Respuestas educativas y cívico-penales a los comportamientos antisociales

Guest editor: Fernando Gil Cantero
Editor invitado: Fernando Gil Cantero

Fernando Gil Cantero

Introduction: Educational and civic-penal responses to antisocial behavior

Presentación: Respuestas educativas y cívico-penales a los comportamientos antisociales 209

David Reyero, Fernando Gil Cantero

Education that limits is education that frees
La educación que limita es la que libera 213

María José Bernuz Beneitez, Esther Fernández Molina

The pedagogy of juvenile justice: a child-friendly justice
La pedagogía de la justicia de menores: sobre una justicia adaptada a los menores 229

Marina Martins, Carolina Carvalho

What do teenagers lie about?
¿En qué mienten los adolescentes? 245

Inmaculada Méndez, Cecilia Ruiz Esteban, Juan Pedro Martínez, Fuensanta Cerezo

Cyberbullying according to sociodemographic and academic characteristics among university students
Ciberacoso según características sociodemográficas y académicas en estudiantes universitarios 261

Irene Montiel, José R. Agustina

Educational challenges of emerging risks in cyberspace: foundations of an appropriate strategy for preventing online victimization
Retos educativos ante los riesgos emergentes en el ciberespacio: claves para una adecuada prevención de la cibervictimización en menores 277

Maialen Garmendia Larrañaga, Estefanía Jiménez Iglesias, Nekane Larrañaga Aizpuru

Bullying and cyberbullying: victimisation, harassment, and harm. The need to intervene in the educational centre
Bullying y cyberbullying: victimización, acoso y daño. Necesidad de intervenir en el entorno escolar 295

Ana Rosser-Limiñana, Raquel Suriá-Martínez

School adaptation and behavioural and emotional problems in minors exposed to gender violence
Adaptación escolar y problemas comportamentales y emocionales en menores expuestos a violencia de género 313

Fanny T. Añaños-Bedriñana, Miguel Melendro

Estefanía, Rocío Raya Miranda
Young women with protective and judicial measures and their transit towards prison
Mujeres jóvenes con medidas de protección y judiciales y sus tránsitos hacia la prisión 333

Book reviews

Esteban Bara, F. Ética del profesorado [*Ethics of teaching staff*] (Juan García Gutiérrez). **García Amilburu, M., Bernal, A., & González Martín, M. R.** *Antropología de la educación. La especie educable* [*Anthropology of education. The educatable species*] (Yaiza Sánchez Pérez). **Rose, D., & Martin, J. R.** *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo* [*Learning to write/reading to learn: Genre knowledge and pedagogy in the Sydney School: scaffolding democracy in Literacy Classrooms*] (Francisco Lorenzo Bergillos). **Buxarrais, M. R., & Vilafranca, I. (Coords.)**. *Una mirada femenina de la educación moral* [*A feminine view of moral education*] (Eric Ortega González). 351

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 273 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid