



Fundación Holismo de  
**EDUCACIÓN, SALUD Y ACCIÓN SOCIAL**

desde 1990 en Buenos Aires, Argentina

Registro Inspección General de Justicia n° C 1.520.371 - Entidad de Bien Público sin Fines de Lucro Decreto 6708 MVL  
Registro Institutos de Perfeccionamiento Docente Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires DGECP n° C-172

Tel. / Fax 0054-11-4791-2905 - [www.holismo.com.ar](http://www.holismo.com.ar) - [info@holismo.com.ar](mailto:info@holismo.com.ar)

# ***Todo tiene un límite***

**Carlos G. Wernicke**

**Este artículo ha aparecido por primera vez en  
Asdra 15 (46): 20 - 23, Buenos Aires 2003.**

**Reproducido con permiso.**

**Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio.**



## **PEDAGOGÍA, TERAPIA**

Considero que el tema de los límites es central en pedagogía y terapia. Si la pedagogía es una teoría que está por debajo de relaciones humanas que establecemos con el fin explícito, voluntario, consciente, de transmitir ciertos estímulos de nuestra cultura, la educación es la práctica de esos supuestos. Tengo unas teorías (pedagogía) que pongo en práctica (educación). La terapia es teoría y práctica cuando, utilizando la misma definición, los estímulos culturales a transmitir son curativos, es decir, restituyentes de la salud, lo que la Organización Mundial de la Salud define como bienestar biológico, psicológico y social.

La pedagogía y la educación podrían considerarse en consecuencia como teorizaciones y prácticas destinadas a la producción y el mantenimiento de dicho bienestar. En otras palabras, pedagogía y educación tendrían por fin la salud, y pedagogos y educadores serían agentes de salud de primerísima importancia.

Ahora bien, todos teorizamos y practicamos a propósito, a conciencia, queriendo hacerlo, acerca de cómo transmitir determinados estímulos, códigos, contenidos, a otros que nos rodean: hijos, alumnos, pacientes, pares, pareja, empleados, colegas...

Así, son pedagogos y educadores no sólo los docentes, sino también, en forma por lo menos transitoria, por lo menos informal, padres, abuelos, hermanos, parejas, tíos, gerentes, políticos, abogados, terapeutas, publicistas, periodistas, artistas...

Los problemas surgen cuando no llevamos a la conciencia, no tenemos claro, no nos percatamos de cuál es nuestra teorización subyacente, y si es coherente o no con nuestra práctica pedagógica. Lo mismo puede decirse de nuestra teorización terapéutica y su práctica. La teorización y la práctica deben ser conocidas por el estimulador, el transmisor de la cultura, cualquiera sea el rol social que ocupe. También si se trata de los padres, es bueno que tengan presente (lleven a su conciencia) con qué teorías quieren educar, cuáles son sus objetivos, para actuar en consecuencia, con coherencia entre su teoría y su práctica.

Finalmente, la didáctica es la conformación de un plan específico y la aplicación de una metodología determinada para transmitir esos códigos. En terapia recibe el nombre general de “estrategias”. Es interesante que la palabra didáctica quiere decir etimológicamente yo enseño, muestro las señas, esto es, los signos, códigos, estímulos de mi cultura.

De tal modo, cuando con rapidez se dice “yo educo a este niño”, se implica que quien lo expresa tiene una teorización (consciente o no), que debería ser coherente con la práctica llevada a cabo (consciente o no), las

que deberían ser coherentes con un plan de acción específico y las metodologías específicas a aplicar (conscientes o no). También en lo terapéutico debería haber coherencia entre la teoría subyacente, la práctica y las estrategias. Los resultados serán tanto mejores cuanto mayor sea la coherencia entre el porqué, el qué y el cómo.

Hay personas que profesionalmente deben ejercer esta percatación. Los educadores y terapeutas deben ejercitar esta toma de conciencia, que es central para su profesión. Darse cuenta de sus teorías básicas, de su puesta en práctica y de sus métodos, discutir todas estas instancias, poner a punto la coherencia entre ellas, constituyen un aspecto central para la tarea de educadores y terapeutas.

Pero en todos aquellos que ejerzan, aún de a ratos, la educación, decíamos por ejemplo un político o un gerente o un padre, es por demás interesante que aumenten el grado de conciencia de sus teorías, sus prácticas y sus métodos. Se eleva así la coherencia, y el receptor de los estímulos (el niño, el empleado, el ciudadano) pueden inscribir mejor (aprender mejor) los códigos de su cultura.

## **DESARROLLO**

Cuando el sujeto viene al mundo, es decir, es concebido, trae una serie enorme de potencialidades, las más de las veces enormemente similares a las de los demás. En ocasiones, porta potencialidades que lo hacen más sensible a ciertos estímulos, con lo que activamente -desde la concepción- buscará unos estímulos y no otros para desarrollarse.

Si encuentra los estímulos que requiere en el momento indicado y en el grado indicado, las potencialidades se desarrollarán como habilidades. Si estas habilidades son entrenadas por la comunidad, se transformarán en capacidades.

Cuando surgen dificultades puede suceder que el individuo sea dispotente o dishábil o discapaz.

Ahora bien, el sujeto puede transformarse en dishábil o discapaz porque trae un terreno propio con dispotencialidades (el caso de un niño concebido con trastornos genéticos o cromosómicos) o porque, con las mejores potencialidades, el medio ambiente le aporta estímulos que no son adecuados en momento y/o grado para ese niño. Al revés, la llegada al mundo con un terreno dificultado puede no conducir a dishabilidades / discapacidades, o conducir a dishabilidades / discapacidades de una intensidad mucho menores, porque se ha sabido ejercer en conciencia, voluntariamente, una estimulación adecuada, con una teorización, una

práctica, un planeamiento y una metodología estratégica conocidas y coherentes entre sí.

Por eso la tarea mancomunada de todos los estimuladores (padres, docentes, terapeutas) es esencial para un buen desarrollo, tanto en el caso normal como en aquel que presenta dificultades desde el inicio.

## **LA RESTRICCIÓN AMBIENTAL**

Cuando el niño es concebido, nada sabe del universo, ni siquiera de su contexto más cercano. Comienza a armar el rompecabezas de su personalidad con retazos que va consiguiendo del ambiente, estímulos las más de las veces casuales, presentes siempre y desde siempre a su alrededor. Sus potencialidades lo llevan a buscar algunos de ellos y al encontrarlos, apropiarse de ellos, le permiten cerrar configuraciones constituidas por su propuesta activa de búsqueda más los estímulos hallados, “esquemas” o “gestalts” muy primitivos, sobre cuya base buscará nuevas estimulaciones. Va organizando así dentro de él un mapa perceptual, que irá modificando de por vida. Este mapa perceptual es interaccional desde el comienzo de la vida, y la personalidad es siempre el resultado de la interacción entre sujeto y medio ambiente.

Obviamente, cuando el ambiente estimula para enriquecer al sujeto, simultáneamente lo restringe: Al brindar estos estímulos y no otros, el ambiente indica al sujeto -incluso en el caso de las mejores potencialidades- unas posibilidades de desarrollo que le hacen abandonar para siempre otros desarrollos posibles. Así, de las inmensas potencialidades que el sujeto trajo, sólo surgen unas ciertas habilidades, que son muchísimas, pero no tantas como las potencialidades. Esto es lo mismo que decir que en otro contexto el mismo sujeto inicial se hubiese desarrollado de manera a veces muy diferente.

El aporte estimulador del medio actúa simultáneamente de dos modos: Permite la conformación de configuraciones y, por eso mismo, impide la conformación de otras. Este proceso tiene lugar constantemente, ya que una configuración actúa como base de la búsqueda de estímulos siguiente, ahora dentro de las potencialidades que esta nueva configuración permite.

El contexto presenta su oferta de estímulos en paquetes de estímulos, en conjuntos, nunca en forma de estímulos aislados. El sujeto toma los estímulos junto con otros que hacen de trasfondo. Y los inscribe, los incorpora, los memoriza juntos en sus configuraciones. Un abrazo fuerte en un fondo de ternura, una sopa de raro gusto en un ambiente alegre, se inscriben como fondos afectivos placenteros, aunque

a veces el estímulo mismo no sea tan atractivo. Por el contrario, excelentes estímulos de feo trasfondo quedarán inscriptos para siempre como displacer.

Para el educador es de gran importancia brindar siempre un contexto placentero.

La restricción ambiental con que nos desarrollamos nos impone límites: Los de este particular contexto en que nos desenvolvemos. Unos límites son naturales, los impone la naturaleza. Otros son sociales, los proponemos los humanos pertenecientes al contexto en que el niño se desarrolla.

De esta manera es que aprehendemos y hacemos nuestros los códigos de esta comunidad en que crecemos: Finalmente, adoptamos unas palabras para nombrar los objetos, y no otras de otro idioma. También así adopta el niño innúmeras conductas, que son propias de la interacción entre el niño y su medio, y no propias sólo de él. Es nuestra estimulación, son nuestros paquetes estimulatorios, son nuestros estímulos en nuestros contextos de trasfondo, ofrecidos en gran parte en forma no consciente, los que participan en la configuración del modo de funcionar del niño -al cual luego acusamos de presentar conductas que no nos parecen adecuadas.

De ahí la extrema importancia, para actuar en educación y terapia, de llevar a la conciencia nuestra estimulación. Cuanto más nos percatemos de cuándo y cómo estimulamos, mejor podremos entender a nuestro hijo, alumno, paciente.

Si insistimos en presentar nuestros estímulos feamente, u operar educativamente al borde del fracaso displacentero y no en el área del esperable rendimiento gozoso, si no podemos aceptar los límites impuestos por el terreno que el sujeto trae (no vino al mundo con tales potencialidades, y sin embargo insistimos en que las desarrolle, lo cual es imposible), si no podemos aceptar los límites impuestos por las configuraciones que nosotros mismos hemos ayudado a conformar, el sujeto inscribirá experiencias de displacer y nosotros, experiencias de impotencia.

## **LÍMITES**

¿Cómo definir un límite?

En un sentido amplio, es esta frontera en que el sujeto se desarrolla. Si el sujeto es un río que fluye, las dos costas le marcan el camino por

donde fluir -y al mismo tiempo, por dónde no fluir. Es el río el que trae el agua necesaria, son las costas las que le indican cómo utilizarla.

No obstante, en el habla cotidiana hablamos de “poner límites” como la intención del medio de producir la reducción o desaparición de una conducta que el ambiente considera inadecuada. Este concepto de límite hace suponer que sólo ponemos límites voluntariamente, a conciencia, y sólo en casos en que el sujeto primero atravesó lo permitido, lo que -como vimos- es sólo una parte. Por otro lado, idéntica formulación, si bien se mira, podría emplearse para definir el castigo.

Pero entre el límite, en este significado cotidiano, y el castigo hay muchas diferencias. Para visualizarlas mejor, las resumiré en el siguiente cuadro:

<b>LÍMITE</b>	<b>CASTIGO</b>
Es una frontera	Es un daño
Genera consecuencias	Produce secuelas
Es situacional	Es global
Es respetuoso de la persona	Es modificador de la conducta
Es asegurador	Es atemorizante / aterrorizante

La intención de poner un límite (por ejemplo de parte de los adultos, en casa o en la escuela) es la de colocar una frontera: En una comunidad determinada esto será lo permitido, y esto otro no. Por eso, el sujeto debe ser informado (verbalmente, gestualmente) de cuáles serán las consecuencias si esos límites son atravesados. Un sencillo límite comunitario es el semáforo en rojo: La consecuencia clara de ignorarlo es la multa, porque la comunidad así lo estableció. El límite tiene que ver siempre con la situación, nunca con toda la persona, nunca con una persona determinada.

El castigo, en cambio, tiene por intención hacer un daño, lograr un displacer. El castigador cree que así el sujeto se autolimitará y aprenderá. Lo cual es cierto. Pero a un costo fantástico, consistente en emociones negativas, dañinas, que marcarán para siempre al sujeto. Aprenderá lo positivo en un trasfondo negativo, de sentimientos negativos. Este daño, como cualquier patología, produce secuelas. Al castigador únicamente le interesa modificar la conducta. Así, aun cuando su conducta logre adaptarse, el castigado enferma.

El castigo se basa en el miedo. En cambio los límites son aseguradores, respetuosos de la persona.

## **LIMITAR SIN CASTIGAR**

Los límites son necesarios, educativos, terapéuticos. Los castigos, todo lo contrario: se trate de gritos, miradas encorvadas, sustos, penitencias, amenazas, castigos físicos, siempre producen miedo, siempre producen daño. Quizás mejoren la conducta, nunca mejoran la personalidad, siempre tuercen la relación. Los castigos no tienen lugar en educación o terapia.

Veamos algunas maneras de poner límites sanamente:

### **1. Adecuar los límites a la etapa de desarrollo**

En cada etapa de desarrollo, la visión que el sujeto tiene del universo es diferente, y sus modos de comprender la vida también. Es por eso que los límites deben ser propuestos en concordancia con la fase madurativa que el niño está viviendo. Así por ejemplo, hasta aproximadamente los 2 años de edad (no cronológicos, sino madurativos) los límites serán preferentemente corporales. Hasta los 6 años madurativos, el niño debe poder ver su utilidad (esto sirve para ...). Hasta los 12 años madurativos, en cambio, es posible apelar al rol del niño en la comunidad. Recién después es posible utilizar razones lógicas, al modo adulto.

### **2. Dar ritmo, sistematización, orden**

Desde el comienzo de la vida es el medio ambiente el que sugiere al individuo en desarrollo un ritmo y un orden. La naturaleza marca cuándo oscurece, y la madre enseña cuándo dormir. Los niños van aprendiendo las secuencias de la vida diaria: Primero una cosa, después la otra, se finaliza con tal otra cosa.

### **3. Verbalizar, modelar, teatralizar**

Siempre que sea posible, hay que dar una explicación verbal. La verbalización debe servir a fines explicativos, informativos, nunca

amenazantes, atemorizantes, culpabilizadores. Las explicaciones son útiles aun cuando el niño no sepa hablar. No debe olvidarse que muchas veces la comprensión es mucho mayor de lo que parece. También mostrar con el propio cuerpo, el propio gesto, lo que se pretende del otro, es útil. Todos los sujetos humanos tienen una gran capacidad imitativa, y puede aprovecharse para el aprendizaje.

#### **4. Evaluar si se produce daño**

Siempre se evaluará si se producirá un daño para quien limita (el padre, el maestro, el profesional), para quien es limitado (el hijo, el alumno, el paciente) o para la comunidad. Es un aspecto de difícil manejo, porque la definición de daño es algo muy personal. Para unos, hablar ahora (en el aula, o en casa sentados a la mesa) es lo esperable, normal y aplaudible; para otros será motivo de escarnio, desprecio, porque lo consideran totalmente inadecuado. Para unos, rascarse la rodilla en público será normal, aceptable, para otros, anormal e inaceptable, y por tanto habrá que cercenar esa conducta cueste lo que costare. Por evitar un posible daño según la definición de cada limitador, se podría instalar un daño mayor: el castigo. De ahí que los padres entre sí, los docentes entre sí, deben llegar a consensos acerca de cuáles cosas estarán permitidas en esta subcultura hogareña o escolar.

#### **5. Conversar sobre los límites**

Esto lleva a la necesidad de conversar respecto de los límites (en esta casa, esta escuela, este lugar de trabajo) con todos los interesados. Hablar sobre la comunicación que tenemos siempre es favorable.

#### **6. Trabajar el tema entre padres, docentes y profesionales**

Docentes y terapeutas son progresivamente más conscientes de las grandes ventajas de mantener un canal abierto de comunicación con los padres de aquella población que atienden. Padres, docentes y terapeutas participan de un mismo objetivo, que es lograr el desarrollo armónico del niño. Escuelas y centros profesionales deben dar tiempo a las reuniones

de docentes y profesionales con los padres, como parte obvia del acto educativo / terapéutico.

## **7. Reducir las ansiedades**

Dado que el establecimiento de límites claros debe darse en un contexto placentero, nada se gana aumentando las ansiedades de unos y otros. Los niños aumentan sus ansiedades al darse cuenta de que no podrán cumplir ciertas exigencias, los adultos al observar que sus consignas no son cumplidas. Los límites deben tener en cuenta las posibilidades del otro, y aplicarse en contextos placenteros, reductores de ansiedad. Lo contrario no es limitar, sino atacar (producción de temor, castigo).

## **8. Relajar**

Dentro de la reducción de ansiedades está la relajación, la distensión. El niño se relaja si puede conversar con sus padres y maestros, si puede discutir sus responsabilidades, si puede adecuarse con su propio ritmo a la novedad, si hay contacto corporal y simpatía en el mensaje.

## **9. Mostrar firmeza y claridad**

Por otra parte, los límites deben ser claros. Una vez que se ha arribado a un consenso, todos deben aceptar y cumplir lo que han pactado. También los adultos. Consensuar, cumplir y hacer cumplir. Así, la consigna es entendible, hay un modelo a imitar que es respetuoso y cumplidor, la situación es coherente, la conducta final es previsible, las consecuencias del cumplimiento y de la transgresión -para todos- están a la vista, la gozosa adaptación es repetible. Todo sin temor.

## **10. Enseñar el autocontrol**

Las conductas con que se expresan los sentimientos y los pensamientos son enormemente variadas. Algunas son aceptables para la comunidad, otras no. El sujeto aprende desde pequeño cómo expresar, en sus distintos entornos, la alegría o la rabia.

Cuando los sentimientos han debido colocarse fuera de la conciencia por dolorosos, el sujeto debe actuarlos (ponerlos en la conducta) sin posibilidades de control. Se dice que actúa impulsivamente. En cambio, si en la familia o la escuela se conversa sobre los sentimientos y los pensamientos, se ayuda a llevarlos a la conciencia, con lo que el sujeto está en disposición de aprender a manifestarlos en la conducta de una forma y no de otra. Concretamente, se le puede enseñar por ejemplo que cuando sienta algo negativo puede protestar, quizás gritar, nunca pegar o destrozar.

Todos aprendemos el autocontrol trabajosamente a lo largo de décadas. La familia original, la escuela y la terapia pueden hacer mucho para acelerar este proceso. Las escuelas para padres, las instituciones formadoras de docentes y los terciarios y universidades deben tener en cuenta los sentimientos humanos y trabajar con ellos.

## **CONCLUSIÓN**

Entre seres vivos, las interacciones son inevitables, son parte de la vida. Las interacciones moldean enormemente la personalidad. De ahí la tremenda importancia de la educación, tanto en casa como en la escuela. Las interacciones producen desarrollo, a la vez por aporte y por restricción.

Esta restricción puede ser limitante, como son las costas de un río, o puede ser castigadora, productora de daño, a veces hasta frenando o torciendo el normal desarrollo.

De ahí que padres, docentes y terapeutas deban dedicar largas horas a estudiar en sí mismos sus sentimientos, pensamientos y conductas, para alcanzar en sus hijos, alumnos y pacientes desarrollos armónicos, sanos, siempre bien delimitados, nunca dañados.