

Conflicto: antropología, psicología y educación

(Conflict: anthropology, psychology and education)

Arranz Freijo, Enrique B.

Univ. del País Vasco

Fac. Psicología

Dpto. Procesos Psicológicos Básicos y su Desarrollo

Apdo. 1249

20080 Donostia

En este trabajo se elabora una reflexión sobre la significación que los procesos de conflicto adquieren en el devenir psicológico del ser humano. Dichos procesos se consideran como un elemento inherente y constitutivo del desarrollo humano en sus dimensiones filogenética y ontogenética. Se analizan las implicaciones educativas de las dinámicas de conflicto y se apuntan los aspectos más negativos de las mismas.

Palabras Clave: Conflicto. Desarrollo Psicológico Humano. Antropología. Psicología. Educación.

Gatazka-prozesuek gizakiaren bilakaera psikologikoan hartzen duten esanahiari buruzko gogeta egiten da lan honetan. Prozesu horiek giza garapenari datxekion elementutzat eta haren osagaitzat hartu ohi dira, beraren alderdi filogenetiko eta ontogenetikoan. Gatazka dinamiken hezkuntza eraginak aztertzu eta beraien alderdirik negatiboenak erakusten dira.

Giltza-Hitzak: Gatazka. Giza Garapen Psikologikoa. Antropologia. Psikologia. Hezkuntza.

Dans ce travail, on élabore une réflexion sur la signification que les processus de conflit acquièrent dans le devenir psychologique de l'être humain. Ces processus sont considérés comme étant un élément inhérent et constitutif du développement humain dans ses dimensions phillogénétique et ontogénétique. On analyse les implications éducatives des dynamiques de conflit et on note leurs aspects les plus négatifs.

Mots Clés: Conflit. Développement Psychologique Humaine. Anthropologie. Psychologie. Education.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se quiere elaborar una reflexión sobre la significación que los procesos de conflicto adquieren en el devenir psicológico del ser humano. La persona se enfrenta, desde el momento de su nacimiento, a múltiples situaciones en las que se establece un conflicto entre ella y los distintos contextos en los que se desenvuelve. La posición que se defiende en este trabajo sitúa al conflicto como un elemento inherente y constitutivo del propio proceso de desarrollo psicológico. Las diversas dinámicas de conflicto facilitan la diferenciación autoconsciente del individuo como tal y constituyen uno de los elementos explicativos fundamentales de los cambios en el desarrollo ontogenético; estos cambios acontecen en el ámbito del desarrollo motor, intelectual, lingüístico, social y emocional, que deben ser considerados como integrantes de un sistema complejo en cambio a lo largo del tiempo.

Una adecuada exposición de los argumentos a exponer requiere una definición de los distintos tipos de conflictos a los que se va a hacer referencia. En una primera aproximación se distingue entre conflicto externo e interno; el primero es el conflicto que se produce entre el individuo y su entorno ecológico y relacional, el segundo es un conflicto interno –intrapsíquico– que supone la huella consciente o no consciente de un conflicto que ha ocurrido en el nivel externo. Igualmente se debe distinguir entre los que se entiende como conflicto positivo y negativo; el conflicto positivo es aquel que facilita el desarrollo psicológico y el negativo es el que lo inhibe o lo dificulta. La concepción del conflicto que aquí se utiliza es radicalmente dialéctica; la tensión generada entre un polo y su contrario ha de ser resuelta con un *salto cualitativo* el cual, puede ser positivo para el desarrollo o puede frenarlo. La dialéctica, que hunde sus raíces en la tradición socrática, es un proceso continuo, circular y multidireccional; toda nueva síntesis se encuentra con su opuesto de tal forma que, como afirmara Engels, nada es definitivo a los ojos de la filosofía dialéctica. El enfoque dialéctico es, por tanto, antidogmático y crítico.

2. LAS BASES FILOGENÉTICAS DEL DESARROLLO ONTOGENÉTICO

El profesor Enrique Freijo explicaba –en sus lecciones en la cátedra de Antropología de la Universidad Pontificia de Salamanca– el proceso de hominización que ha conducido a la criatura que se conoce con el nombre de *Sapiens-Sapiens*. Para ello utilizaba la *herramienta* dialéctica expuesta en la obra de F. Engels (1925) “Dialéctica de la naturaleza”. E. Freijo señalaba que el ser humano era la expresión de una de las muchas posibilidades de un proceso evolutivo de las especies, no lineal sino arborescente, que había dado lugar a múltiples ramas o líneas evolutivas. Desde el enfoque del materialismo histórico de orientación marxista, E. Freijo efectuaba un análisis dialéctico de los

procesos de hominización: biológicos, psicológicos y socio-culturales; las relaciones contradictorias entre ellos –por ejemplo la frontalización cerebral y el estrechamiento de la pelvis– dan lugar a la realidad biológica de la inmadurez característica del *sapiens-sapiens*. Las exigencias adaptativas a contextos cambiantes se encuentran en la base para entender la aparición de una criatura tan flexible y plástica –debido precisamente a su inmadurez– que exige, desde su estructura biológica, el contacto con otros congéneres para completar su desarrollo.

Este enfoque para explicar la evolución humana –basado en la relación dialéctica entre un organismo y los requerimientos adaptativos de su medio– no ha perdido en absoluto su vigencia, así se puede constatar en el siguiente texto de Y. Coppens (2000):

“La humanidad es un producto irremediable de la aridez. La lectura es muy clara y ha sido entendida perfectamente por algunos investigadores. He denominado a esta crisis climática el evento H (omo), haciendo un pequeño juego de palabras, porque esta crisis fue la responsable directa de que apareciesen los seres humanos, al tiempo que fue en la secuencia del río Omo donde se la identificó por primera vez. Parece muy claro que la historia de nuestra familia, como la de cualquier otra familia de vertebrados, se inició gracias a acontecimientos de origen tectónico y que evolucionó bajo la influencia de factores de tipo climático. La primera adaptación fue el cambio de la estructura del encéfalo sin aumentar su volumen, mientras se adquiría una posición bípeda mucho más ventajosa, y se diversificaba la alimentación, aunque seguía siendo esencialmente vegetariana. La segunda adaptación de los homínidos tuvo dos direcciones distintas: el australopiteco aumentó su talla corporal, pero restringió su alimentación a un régimen vegetariano muy especializado, mientras que los seres humanos adquirían un cerebro mayor y un régimen omnívoro amplio y oportunista. Algunos centenares de miles de años más tarde (incluso más de un millón) veremos que la segunda de las opciones fue la más fructífera y la que tuvo mayor éxito. Con un cerebro más grande se incrementó el grado de reflexión y nació un nuevo sentido de la curiosidad. El amplio espectro alimentario proporcionó una preferencia por consumir carne y la necesidad de capturarla incrementó la movilidad. Por primera vez en la historia los homínidos se expandieron más allá de su lugar de nacimiento. Y en menos de tres millones de años la humanidad conquistó todo nuestro planeta e inició la exploración del sistema solar” (Y. COPPENS. Una historia del origen de los homínidos. *Investigación y Ciencia, Temas*, 19, 2000, pp. 8-15).

El psicólogo J. Bruner (1972) en un brillante artículo titulado “La inmadurez, su naturaleza y usos” indaga en el proceso evolutivo de la especie humana para ofrecer también algunas claves para la comprensión dialéctica del mismo.

Para J. Bruner, la clave de la culturalización del ser humano se encuentra en la característica biopsicológica de la *capacidad de ser educado*. En la medida que el ser educado por otro/os requiere

disponer de la herramienta de la imitación, es necesario que se desarrolle una estructura atencional que permita al sujeto concienciar diversos objetos, modelos y experiencias. Pero la adquisición de esta estructura posee también su propio historial evolutivo; la aparición de un quantum de atención para fijarse en diversos estímulos tiene como precondition básica que ese quantum no sea requerido para atender a necesidades más básicas del propio grupo de congéneres: tales como la defensa del propio territorio frente a otras especies, la búsqueda de alimento, el apareamiento, etc. Solamente el cambio hacia un hábitat menos exigente, en lo referente a las adaptaciones supervivenciales, permitirá que se pueda dedicar atención a otras actividades, estímulos, etc. Por lo tanto la aparición de un *entorno libre de presiones* parece una de las claves del proceso evolutivo humano.

El entorno libre de presiones se debe complementar con otros requerimientos del medio para explicar la alta calidad y diversidad adaptativa del sapiens-sapiens. Así Bruner, siguiendo a G. Schaller (1964) se pregunta:

“¿Porqué el Australopithecus, con la capacidad cerebral de un gran gorila, el constructor de herramientas de piedra. era un ser con una cultura en el sentido humano mientras que los gorilas que viven en libertad no revelan en ningún sentido el magnífico potencial de su cerebro?. Creo que el fracaso del Gorila en su desarrollo posterior está relacionado con la facilidad con la que puede satisfacer sus necesidades en el bosque. En su exhuberante medio no existe una ventaja selectiva para el progreso.....La necesidad de herramientas.....se da con mayor probabilidad en un hábitat duro y marginal donde el premio es obtenido por una mente alerta “. (BRUNER 1972, “La Inmadurez: su naturaleza y usos”. En *J. Bruner Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza. Madrid. Alianza. 1984, pg. 61).

Parece paradójico reivindicar simultáneamente un entorno libre de presiones y una exigencia por parte del medio, que Bruner define como *cierto nivel de desafío*. Sin embargo la síntesis cualitativa entre ambas características emerge como la clave de la evolución filogenética hacia el sapiens-sapiens:

“Pero aquí nos encontramos con una aparente contradicción. La tendencia evolutiva que hemos estado señalando parece haber puesto mayor énfasis en una combinación de desarrollos: un entorno relativamente libre de presiones con su concomitante aumento de juego, la exploración y la observación; y, a la vez, un cierto desafío en los requisitos de adaptación al hábitat” (BRUNER 1972, “La Inmadurez: su naturaleza y usos”. En *J. Bruner Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza. Alianza. Madrid. 1984, pg. 62).

En estos textos, se revela cómo el análisis dialéctico de las contradicciones aparentes permite identificar un conflicto positivo como elemento dinamizador del proceso de hominización. Este

conflicto se establece entre una criatura flexible que es capaz de responder a las dificultades que le plantean los hábitats cambiantes desarrollando nuevas estrategias y rasgos adaptativos; estas estrategias serían los caracteres adquiridos que, según Lamarck (1780), se transmitirían de una generación a otra. Si los caracteres adquiridos son producto de mutaciones genéticas de las especies o de procesos incorporación de genomas de otras especies, llamados *simbiogénesis* (Margulis, 2001), es una cuestión que hoy se debate.

La propuesta de Margulis es muy sugerente porque pone de manifiesto las ventajas evolutivas que aporta el hecho de la asociación de diversos seres vivos para generar especies mas potentes adaptativamente; así se muestra en el siguiente texto de esta autora:

“Para rebatir las hipótesis mendelianas surgió lo que se ha venido a llamar neo-darwinismo, una teoría que habla de poblaciones de genes, de cambios a través del tiempo por selección genética y de mutaciones debidas al azar. Mendel tenía razón cuando hablaba de selección natural pero no comparto su opinión sobre la fuente de los cambios evolutivos. Voy incluso más allá que Lamarck y Darwin al asegurar que la evolución es el resultado de la herencia de genomas adquiridos.....no niego que existan mutaciones al azar pero, a mi juicio, este no es el paso de una especie a otra sino la explicación de las variaciones dentro de una misma especie. El proceso evolutivo es el resultado de la adquisición de genomas por parte de los seres vivos.....Estos organismos datan de hace 20 millones de años. Son un tipo de termitas, los mastotermes, que, en la actualidad, prácticamente se han extinguido y tan sólo se conservan en Australia. Pero hemos tenido mucha suerte al encontrarlos, en un estado de conservación increíble, en muestras de ámbar procedentes de un bosque tropical de la República Dominicana. Gracias al microscopio electrónico hemos podido observar, dentro del intestino de estas termitas, un tipo de bacteria, la espiroqueta. Esta termita es el resultado de un proceso de simbiogénesis. Come madera pero es incapaz de digerirla. Y es la bacteria espiroqueta, presente en gran número en el intestino de la termita, la que le permite realizar esta función. Lo verdaderamente impresionante de nuestro descubrimiento es haber encontrado estos organismos en inmejorable estado de conservación. Pensamos que nos queda mucho por descubrir y en ello vamos a continuar trabajando.” (MARGULIS, Tras los pasos de la Evolución. *Newton*, 37, 2001, p. 55).

Nada está más lejos de la intención de este trabajo que dictaminar sobre la bondad o validez de la teoría de Margulis. Sin embargo, sí se quiere extraer de ella la importancia concedida a la cooperación como recurso adaptativo de las especies. Partiendo de la cooperación inter-especies, a la que se refiere la teoría de Margulis, y centrándose en la cooperación intra-especie, a la hora de analizar el proceso evolutivo del sapiens-sapiens, cabe preguntarse cual es el papel que la cooperación ha jugado en ese proceso frente al papel que hayan podido jugar la competitividad y la agresión. Ambas formas son respuestas –de nuestra especie y tam-

bién de otras— al conflicto que al ser humano se le plantea en la adaptación al medio y en la relación con sus congéneres. Parece una verdad de perogrullo afirmar que la cooperación ha aportado más al desarrollo filogenético y cultural del ser humano que lo que ha aportado la agresión pero, es igualmente cierto que la competitividad entre individuos, resuelta de forma no agresiva, es una fuente de evolución positiva. Aún más, la fidelidad al enfoque dialéctico, obliga a reconocer que existen muchas formas de cooperación entre humanos orientadas a la agresión hacia otros humanos.

Los comportamientos cooperativos y competitivos están genéticamente condicionados; la teoría del apego (J. Bowlby, 1969) ha puesto de manifiesto la orientación social del repertorio comportamental del bebé humano: el llanto, la sonrisa y la clara preferencia de los bebés por los estímulos que proceden del medio social muestran que el ser humano es *genéticamente social*, como ya afirmara H. Wallon (1934); las bases genéticas del lenguaje —herramienta clave para la cooperación— reafirman esta cualidad social de la estructura biológica humana. Cabe recordar en este contexto que A. Montagu (1955) concedía el mismo peso a la cooperación que a la selección natural a la hora de comprender el desarrollo filogenético del *sapiens-sapiens*:

“El comportamiento de la mayoría de animales se caracteriza por actividades que colectivamente pueden ser llamadas lucha por la existencia, pero tales actividades no constituyen todas las características de su comportamiento siendo complementarias mas que opuestas las dos formas de comportamiento. Durante el que se puede llamar el periodo darwiniano del siglo XIX, el concepto de selección natural dominaba de tal manera la mentalidad de psicólogos y biólogos espencerianos —y prácticamente todo sociólogo era espenceriano en aquellos días— que la existencia del comportamiento cooperativo en gran escala, aunque conocida de algunos biólogos y ciertamente bien conocida de Darwin cedía en favor del principio de selección natural cuya importancia era generalmente admitida. La gran obra de Darwin, publicada en 1859 se tituló *El origen de las especies* por medio de la selección natural, o la preservación de las razas favorecidas en la lucha por la vida. Y a eso fue lo que se dedicaron a probar la mayoría de los biólogos durante los últimos cuarenta años del siglo XIX. Las voces que se elevaron en defensa de la cooperación fueron ahogadas en el unilateral clamor creado por los defensores de la selección natural. No es que los partidarios de estas tesis negasen la existencia de la cooperación, sino que la pasaban por alto y la despreciaban en favor de una competición generalizada.....La propia evolución es un proceso que favorece a los grupos cooperadores más que a los disoperadores y la aptitud es una función del grupo más que de individuos separados. La aptitud del individuo se deriva en gran parte de su pertenencia al grupo. Cuanto más cooperador es el grupo, mayor es su aptitud para la supervivencia, que se extiende a todos sus miembros. Políticamente, tales condiciones se realizan mejor en una democracia y se ven más amenazadas en una sociedad totalitaria o cerrada” (MONTAGU, 1955, *La dirección del desarrollo humano...* Tecnos. Madrid, 1961. p. 31, p. 35)

Parece obvio que este determinismo genético relativo a la inevitabilidad de la lucha por la vida, puede fundamentar posiciones que defiendan la superioridad de una raza, de un pueblo o de una nación sobre otras o, también, puede convertirse en lo que se podía llamar un *determinismo exculpatorio*, que justificaría la inhibición de políticas orientadas al desarrollo del comportamiento cooperativo entre los seres humanos.

Retomando el hilo conductor de este trabajo, la función del conflicto en el proceso filo y ontogenético, se estaría en condiciones de afirmar que el conflicto es una realidad natural e inherente a esos procesos. El conflicto viene generado por la tensión, por la dificultad por la oposición que el hombre encuentra en un medio árido o en sus propios congéneres. Parece difícil, por tanto, concebir el proceso evolutivo sin la existencia del conflicto como elemento dinamizador del mismo. Las soluciones que el *sapiens-sapiens* ha dado a los conflictos a lo largo de su historia evolutiva y cultural oscilan dentro de un continuo que se mueve desde la cooperación hasta la destrucción del otro, pasando por una competitividad no agresiva. Si se permite la licencia, se puede establecer una similitud entre la *lucha por la vida* y el sistema político del capitalismo liberal y, entre la *cooperación* y la propuesta del sistema político comunista. Este último, ha fracasado en sus intentos educativos orientados a generar una *identidad cooperativa* en los seres humanos, frente a la *identidad individualista*, característica de la orientación capitalista.

En la actualidad la especie humana sigue encontrándose con conflictos adaptativos —entre los que se puede mencionar la adaptación a un entorno ecológico en progresivo deterioro y la adaptación al *nuevo ambiente adaptativo de la sociedad de la información* y con conflictos entre sus congéneres, como los gravísimos problemas de desigualdad, guerras etc. No hay ninguna razón para pensar que vaya a cambiar sus métodos tradicionales, es decir, seguirán existiendo las guerras y seguirá existiendo la cooperación. Como razón para el optimismo se puede reivindicar, como opuesto al determinismo biológico de la inevitabilidad del comportamiento de la *lucha por la vida*, el determinismo biológico de la *cooperación*, si es que acepta con Montagu la existencia de unas bases biológicas hacia la cooperación con el mismo rango que las bases biológicas de la competitividad y de la agresión. Todo ello requiere compartir la utopía de un mundo más igualitario y admitir la idea de que la evolución no ha terminado. Esto conlleva, a su vez, el compromiso de afirmar una teleología y una praxis orientada hacia la prevalencia generalizada de la cooperación como método de solución de los conflictos constitutivos de nuestra especie. La *materia prima* para la consecución de ese objetivo sería la ventaja biológica de la inmadurez del cachorro humano y su gran potencialidad para *ser educado*.

Desde este punto de vista, el ser humano sería una criatura deficientemente culturalizada, mien-

tras sigan existiendo métodos violentos para la solución de los conflictos. En la actual *aldeia global*, que dispone de herramientas suficientes para la comunicación y la cooperación internacional inmediata, se debe reflexionar si a alguien le interesa hacer prevalecer los intereses comunitarios sobre los intereses de grupos particulares; los fracasos de las iniciativas de cooperación mundial evidencian la dificultad para hacer compatibles ambos grupos de intereses. Quizá la mayor tragedia de este mundo postmoderno y postideológico, sea el reconocimiento implícito y explícito de que el ser humano no es suficientemente lúcido y capaz para dirigir libremente su propio destino.

3. EL CONFLICTO Y EL DESARROLLO ONTOGENÉTICO

La crítica a la *Ley Biogenética Fundamental* de Haeckel (1834-1919), según la cual la ontogenia era un rápido compendio de la filogenia, permite a Freijo (1976) exponer la idea de una *Ley Psicogenética Fundamental*. Esta ley identifica un paralelismo entre el primitivo y el niño, entre el desarrollo de las civilizaciones y el desarrollo ontogenético. En ese marco se pueden entender algunas formulaciones psicológicas y metapsicológicas de S. Freud, que atribuye al *Complejo de Edipo* unas bases filogenéticas, para justificar así su carácter universal; también J. Piaget (1924) señala las coincidencias entre el pensamiento mágico infantil y los ritos animistas y artificialistas de algunas culturas primitivas.

El *recapitulacionismo*, tanto en su versión biológica como psicológica, no es una teoría aceptada debido a su excesivo determinismo. Sin embargo, posee un trasfondo de capital importancia: se trata de la influencia del desarrollo de la especie –Filogenia– en el desarrollo de cada individuo –ontogenia–. ¿Tiene la filogenia alguna influencia en la ontogenia?, la respuesta es obvia: ¿Qué es el genoma salvo la herencia que cada ser humano recibe de la evolución de su propia especie?. Una mirada al comportamiento reflejo del bebé humano, pone de manifiesto cómo la especie pone a disposición del mismo un repertorio de comportamientos para facilitar la adaptación; incluso algunos, como el reflejo natatorio, no necesarios en la adaptación actual, pero que muestran la antigua adaptabilidad de la especie a un medio acuático. La influencia de la filogenia también se expresa en la predisposición genética hacia el contacto social, solamente a través del mismo el ser humano se desarrolla como tal, así lo manifestó ya el Médico y Psicólogo Francés H. Wallon (1934):

“Escindir al hombre de la sociedad, oponer el individuo a la sociedad, como se hace a menudo, es privarlo de la corteza cerebral. Pues si el desarrollo y la configuración de los hemisferios cerebrales son los que distinguen con mayor precisión a la especie humana de las especies vecinas, este desarrollo y esta configuración se deben a la aparición de campos corticales, como el del lenguaje, que implica la sociedad como los pulmones de una especie aérea implican la existencia de la atmósfera. Para el hom-

bre la sociedad es una necesidad, una realidad orgánica. No se trata de que este organizada por completo en su organismo, como no lo está en los centros del lenguaje un sistema cualquiera de la lengua hablada, antes de su aprendizaje. La acción se realiza en sentido inverso. El individuo recibe sus determinaciones de la sociedad, son un complemento necesario para él. Tiende hacia la vida social como hacia su estado de equilibrio” (WALLON 1934, *Los orígenes del carácter en el niño*. N. Visión. B. Aires. 1971. tomado de Palacios, en Mugny, G., y Pérez, *Psicología social del desarrollo cognitivo*. *Anthropos*, Barcelona, 1988, p. 73).

Como resultado de la interacción entre las dotaciones genéticas y las interacciones con otros congéneres, surgen los individuos humanos, diversos entre sí. Este es el contexto idóneo para recuperar la noción de conflicto, hilo conductor de este trabajo. La tesis a defender será la de reivindicar el conflicto como un elemento de especial trascendencia en esa interacción, que se produce entre el individuo y su contexto a lo largo del proceso de desarrollo psicológico humano. En cierto modo, se defiende un *recapitulacionismo flexible*: si el conflicto es una clave para la comprensión de la evolución de la especie, lo va a ser también para comprender el desarrollo de cada individuo de la misma.

El proceso de desarrollo psicológico humano se ha intentado comprender por diversas teorías a lo largo de la historia. No se ha tratado únicamente de describir los cambios psicológicos que ocurren a lo largo del desarrollo de cada niño/a –en los aspectos motores, cognitivo-lingüísticos y socio-emocionales– sino que se ha pretendido identificar las razones explicativas de los cambios rápidos y espectaculares que se producen a lo largo de la infancia y de la adolescencia y de los cambios que siguen ocurriendo a lo largo de toda la vida de los seres humanos. Las propuestas elaboradas para comprender el proceso de desarrollo psicológico humano parten de presupuestos teóricos y metodológicos muy distintos; sin embargo poseen un elemento común que viene constituido por el reconocimiento de una dinámica de conflicto, de tensión entre cada niño/a y su entorno, que es necesaria para que se produzcan cambios en la estructura psicológica (Arranz, 1998).

Esta postura no conlleva adoptar una posición de determinismo dialéctico, lo cual sería absolutamente contrario al propio enfoque dialéctico, porque existen propuestas no dialécticas que han mostrado empíricamente su potencial explicativo de los cambios psicológicos. Entre ellas se pueden mencionar las teorías neoconductistas, que prueban la influencia de los reforzamientos en el cambio psicológico, y las del procesamiento de la información que explican determinados cambios basándose en el incremento cuantitativo y/o funcional de la capacidad de memoria.

En la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud (1856-1939) se puede identificar con nitidez una dinámica de conflicto a la hora de explicar tanto el

proceso de hominización, dimensión filogenética, como el desarrollo psicológico de cada persona, dimensión ontogenética. Se trata del conflicto naturaleza / cultura, la represión de las pulsiones sexuales y agresivas es la clave de la culturalización del ser humano:

“S. Freud se plantea el problema del *destino de las pulsiones*. Estas pulsiones pueden ser satisfechas directamente; pero en el ser humano ello no puede darse siempre y en todos los casos. El *principio de realidad* exige que, muchas veces, su satisfacción sea demorada, o que sea desplazada, o satisfecha fantasmáticamente, como en los sueños, o simbólicamente, como en los síntomas neuróticos.....pero el ser humano cuenta con otra ruta para obtener la satisfacción de las pulsiones: es el camino de *coartarlas en su fin, desexualizarlas y desagresivizarlas*, y orientarlas hacia producciones y fines que son considerados socialmente como de más alto valor. Estas producciones y fines son culturales: valores sociales, estéticos, políticos, éticos, religiosos etc., etc., que constituyen lo que denominamos la cultura. Al mecanismo psicodinámico que la produce, S. Freud lo denominó *sublimación*” (FREIJO, *Lecciones sobre psicoanálisis y psicología dinámica*. Desclee. Bilbao, 1986 p.118).

“Utilizamos aquí el término *modelo de conflicto* en el sentido de la sistemática personológica de S.R. Madi (1968). Se entiende, desde este punto de vista, que la personalidad se organiza, según este modelo, en torno a un básico e inevitable conflicto entre dos grandes fuerzas contrarias. En la *versión psicosocial* del modelo la raíz de una de las fuerzas se encuentra en el individuo, en tanto que la fuente de la otra radica en la sociedad. En la *versión intrapsíquica* del mismo modelo las dos grandes fuerzas se originan y operan en la personalidad misma.....En este sentido, Freud parte, como se sabe, de un básico y radical enfrentamiento entre naturaleza y cultura; enfrentamiento que condiciona, en su dinámica evolutiva, la estructuración y funcionamiento de la personalidad y, más ampliamente, la historia misma del ser humano” (BASABE, *Principios de personología dinámica*. Desclee. Bilbao 1979, p.17).

A lo largo del proceso evolutivo el individuo humano se encuentra ante conflictos de diversa índole: el destete, la educación esfinterial, el complejo de Edipo; todos ellos suponen una dialéctica entre la tendencia a la satisfacción de las pulsiones y el *principio de realidad*. La frustración que la niña/o recibe al negársele la satisfacción de sus deseos, le hace concienciarse a sí misma/o como persona. El psicoanalista R. Spitz (1965) señaló la significación autoafirmativa del NO, una de las primeras palabras emitidas por los niños/as que constituye un reflejo de las prohibiciones y restricciones recibidas por sus cuidadores en el proceso de crianza. La ausencia de restricciones conduciría a la aparición de una personalidad onipotente, egocéntrica e insuficientemente socializada.

En el marco de la hermenéutica psicoanalítica, el neurótico/a, es una persona que ha fracasado en la solución de sus conflictos vitales, que los arrastra en sus adaptaciones a las circunstancias, que

los proyecta sobre otros o que los manifiesta en forma de síntomas diversos. La prevalencia neurótica de la *libido narcisista*, el estar lastrado por los propios conflictos sin resolver, impide el desarrollo de la *libido objetiva* que es patrimonio de las personas psicológicamente sanas, liberadas de sus conflictos y capaces de establecer relaciones humanas satisfactorias y felices. Para Alfred Adler (1870-1937), iniciador de la corriente denominada *neopsicoanalítica* –que desexualizaba el modelo ortodoxo concediendo más influencia a los factores sociales en el desarrollo ontogenético– el sujeto neurótico era aquel que ponía por delante *la superioridad personal* frente al *sentimiento de comunidad*.

La propuesta psicoanalítica para explicar el desarrollo ontogenético tiene una pretensión universalizadora, es decir, todos los seres humanos pasan por la mismas fases a lo largo de su vida; este hecho denota un claro determinismo biológico y recapitulacionista; sin embargo, la manera en que cada persona va atravesando esa secuencia evolutiva, es dependiente de la dialéctica que se establece en la interacción entre esas determinaciones biológicas y el medio socio-humano de cada niño/a.

En la teoría del psicólogo ruso Lev Seminovitch Vigotsky (1896-1934) que ahora se comienza a analizar, no existe ningún determinismo biológico, salvo el reconocimiento de la cualidad social de la estructura biológica humana; el ser humano está genéticamente orientado hacia la interacción con otros congéneres –sin duda debido al valor que esos comportamientos poseen para su propia supervivencia–, solo a través de la interacción social se va a construir a sí mismo/a como persona.

Para Vigotsky el desarrollo ontogenético está determinado por el historial interactivo interiorizado peculiar de cada sujeto. Se trata de la aplicación de los principios del materialismo histórico y dialéctico a la Psicología; la propia conciencia no es más que un diálogo social interiorizado, las diferencias entre las personas proceden de la interiorización de ambientes interactivos diferenciales; en definitiva la persona es producto de su historia, de su biografía interactiva, de los acontecimientos que le ha tocado vivir. Esa interacción constructiva de la propia identidad es esencialmente dialéctica, así se puede constatar en el siguiente texto:

“Nuestro concepto de desarrollo implica un rechazo de la opinión generalmente sostenida de que el desarrollo cognoscitivo resulta de la acumulación gradual de cambios independientes. Por el contrario, nosotros creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño..... Para la mente ingenua, evolución y revolución parecen incompatibles y el desarrollo histórico continua únicamente mientras sigue una línea recta..... Por el contrario, el pensamiento científico considera la revolución

y la evolución como dos formas de desarrollo mutuamente relacionadas, de las que una presupone la otra. En lo que a los saltos en el desarrollo del niño se refiere, la mente científica los conceptúa como un momento en la línea general del desarrollo” (VIGOTSKY 1935, tomado de VIGOTSKY *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica. 1979, p. 116-117)

El conflicto evolutivo en el marco de la teoría vigotskyana se produce entre las competencias actuales de cada niño/a, qué él denominó *desarrollo efectivo* y aquello que sobrepasa sus capacidades y que sólo puede hacer con ayuda, qué Vigotsky denominó *desarrollo potencial*; el espacio entre esos dos niveles de desarrollo constituye la *zona de desarrollo proximal*. El *desarrollo potencial* está constituido por todas aquellas dificultades y retos que los niños/as encuentran en su vida cotidiana. Parece obvio que la ausencia de dificultades y frustraciones constituiría un factor inhibitor del crecimiento psicológico. Esta idea de unas frustraciones necesarias, que suponen un conflicto entre el niño/a y su entorno, permiten a Pesic y Baucal (1996) presentar el concepto de *frustración óptima* como un elemento clave para entender el proceso de desarrollo psicológico y, además, ofrecer una síntesis entre la teoría psicoanalítica y la vigotskyana:

“Considerando la complejidad y la dinámica de las relaciones familiares interpersonales, y en relación con su importancia para el desarrollo, los modernos psicoanalistas han alumbrado el concepto de *frustración óptima*. Si la relación entre el niño y los padres va a ser provechosa para el desarrollo, deben coexistir necesariamente la gratificación dominante de las necesidades biológicas y sociopsicológicas con unas frustraciones adecuadamente temporalizadas, bien dosificadas, nunca de intensidad traumática, lo que las hace óptimas..... Pensamos que la expresión *zona de desarrollo próximo* implica la relevancia de frustraciones óptimas para el desarrollo normal. La interacción en la zona de desarrollo próximo se relaciona con las actividades y funciones que el niño no posee todavía. Esto implica ciertas frustraciones, al esperar del niño que actúe por encima de las capacidades correspondientes a su nivel de desarrollo real. Sin embargo la interacción con el objeto no se debe situar en funciones y actividades muy distantes de las capacidades del niño –lo que produciría una frustración enorme– ni en funciones y actividades ya dominadas por el niño, lo que significaría una ausencia parcial de frustraciones. (PESIC y BAUCAL, Vigotsky and Psychoanalysis. *Journal of Russian and East European Psycholog.*, 34, 1, 1996, p. 37. Trad. del autor).

La teoría de Jean Piaget (1896-1980), ha constituido una de las herramientas fundamentales para describir y comprender el desarrollo psicológico durante el siglo XX; además, su impacto en los sistemas educativos contemporáneos ha sido y es muy significativo. Para Piaget la inteligencia humana es una forma sofisticada de la adaptación biológica; la inteligencia es utilizar recursos para adaptarse a las circunstancias del medio y, sobre todo, la capacidad de generar recursos adaptativos nuevos para responde a las nuevas demandas del contexto ecológico y social.

La *epistemología genética* piagetiana plantea la existencia de una *estructura cognitiva* básica, por ejemplo el comportamiento reflejo, y de un principio de actividad en el propio sujeto humano; éste no es solo respondiente a estímulos externos, sino que actúa de forma espontánea y tiende a la exploración de la realidad circundante. El ser humano construye su propio desarrollo a través de la interacción entre la estructura cognitiva y el medio, por ello esta teoría ha sido denominada *constructivista*. La estructura cognitiva posee un equilibrio que se altera en el contacto con la realidad; el desequilibrio conduce a un nuevo equilibrio cuando la estructura cognitiva crea una nueva forma adaptativa, que ha sido exigida por la resistencia de la realidad.

Un ejemplo puede ayudar en la comprensión de este proceso de equilibrio-desequilibrio: un bebé posee una *estructura cognitiva* que esta formada por los esquemas motores que aplica a una pelota de tenis. El bebé “sabe” cómo se comporta la pelota cuando la tira, qué sensación le deja cuando se la lleva a la boca, que ocurre cuando la aprieta, etc. etc. Si alguien le regala una pelota parecida a la de tenis pero con algunas diferencias, verde en vez de amarilla, de plástico liso y un poco más pesada; el bebé aplicará a la nueva pelota los esquemas antiguos con los que se relacionaba con la pelota de tenis, este proceso de intentar que lo nuevo se adapte a lo antiguo fue denominado por Piaget *asimilación* y es una evidente manifestación del *egocentrismo cognitivo*: lo propio es lo absoluto y la realidad debe adaptarse a los esquemas del sujeto.

Sin embargo, si el proceso adaptativo es normal, la resistencia de la realidad –en este caso, la constatación por parte del bebé de que la segunda pelota no responde como espera al aplicar los viejos esquemas– le “obliga” a crear esquemas nuevos para adaptarse a las peculiaridades del nuevo objeto; a este proceso Piaget lo denominó *acomodación*. Una vez alcanzado un nuevo equilibrio, el proceso comienza de nuevo y la estructura cognitiva se modifica a través de la interacción con la realidad y alcanzando formas adaptativas cada vez mas sofisticadas. La *asimilación* es conservadora y la *acomodación* es revolucionaria. Otra vez, se constata cómo el conflicto establecido entre el sujeto y el medio es la fuente del cambio psicológico. La teoría de Piaget admite sin ninguna dificultad una lectura en términos dialécticos; así lo señala Rodrigo (1983):

“A la vista de toda esta plataforma común de punto de partida, no es de extrañar que al considerar la teoría de Piaget y sus observaciones sobre el desarrollo cognitivo, reconozcamos en ella sus bases dialécticas (Riegel 1973). Una de las nociones que mejor refleja el carácter dialéctico de su teoría es el modelo de asimilación y acomodación para explicar la transición entre estadios y la consecución de sucesivos estadios adaptativos. Ambos conceptos actúan de modo complementario y no se entiende el ejercicio del uno sin el otro, encontrándose, por tanto, en sentido dialéctico, en relación contradictoria “ (RODRIGO, Psicología evolutiva y pro-

cesamiento de la información. En Marchesi, A. Carretero, M., Palacios, J. *Psicología Evolutiva I*. Alianza. Madrid. 1983, p. 348, ed. 1987).

La trascendencia de la *acomodación*, representada en el comportamiento infantil por la imitación, se pone de manifiesto cuando Piaget señala el potencial simbólico que adquieren las primeras imitaciones de objetos o acontecimientos, que han sido interiorizadas y son repetidas por el niño/a en otro contexto –por ejemplo, hacer el gesto de comer a la madre mientras ambos viajan en un autobús–; las primeras imitaciones o acomodaciones interiorizadas actúan como significantes evocadores de significados ausentes, es la función simbólica de la cual se nutre el lenguaje humano para su desarrollo. La capacidad acomodaticia, generada en la interacción de conflicto con un medio resistente, es la base sobre la que se construye el lenguaje en la teoría piagetiana.

La propuesta piagetiana se ha extendido hasta la psicología social, generando la disciplina que se ha dado en llamar *Psicología Social del Desarrollo Cognitivo*, definida así por CARUGATY Y MUGNY (1988):

“La psicología social evolutiva también se inspira en gran parte en los avances teóricos de la psicología social. Se fundamenta concretamente en el modelo interaccionista que Moscovici (1976) ha contrapuesto al modelo funcionalista dominante. La noción clave en ese modelo es la del conflicto. Pero se trata aquí de un conflicto estructurante, fuente del cambio en el individuo y en los sistemas sociales, y no simplemente de un conflicto desestructurante y únicamente fuente de desequilibrios y tensiones. Así pues, también la psicología social evolutiva convertirá al conflicto en una noción clave.....Aparentemente la idea es simple: en concordancia con Smedslund (1966), se va a postular que es difícil imaginar que el niño –lo mismo se puede decir del individuo en general, se trate o no de un adulto– pueda cambiar y progresar si no es contradicho por otro. Esto se ve muy claramente en el niño pequeño, insensible tanto a sus propias contradicciones internas como a las que provienen de sus experiencia física: un conflicto solo es estructurante de su (propio pensamiento) cuando varios discursos o varias acciones se contradicen simultáneamente durante las interacciones, originándose el problema de su coordinación en sistemas de conjunto que permitan dar cuenta de todo ello” (CARUGATY y MUGNY. *La teoría del conflicto sociocognitivo*. En Mugny, G., Pérez, J. (Eds). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Anthropos Barcelona. 1988, p. 21-22).

Una síntesis entre las tres grandes teorías del desarrollo que se han mencionado en este trabajo –la psicoanalítica, la vigotskyana y la piagetiana– se puede formular afirmando que la *resistencia del medio adaptativo* a la que se enfrenta el ser humano genera un conflicto inevitable y necesario para que se produzca el desarrollo. Para ilustrar esta afirmación, se puede mencionar un problema bastante habitual que se produce en el ámbito del desarrollo lingüístico: si una niña /o consigue todo lo que quiere a través de gestos, si sus padres no ofrecen resistencia y no le obligan a utilizar pala-

bras para denominar las cosas, ocurrirá que aparecerá inevitablemente un retraso en el habla; a pesar de que el desarrollo lingüístico tiene unas evidentes bases genéticas, este no se producirá si no se da la interacción entre las predisposiciones genéticas y un ambiente adecuado que las active.

En otro nivel de síntesis, la *teoría de sistemas* –cada vez más utilizada en psicología (Cusinato 1992)– pretende lograr unos principios comunes y supradisciplinares para la comprensión de los cambios en los sistemas complejos, que pueden ser el sistema económico o el cuerpo humano, o una estructura psicológica o un fenómeno sociológico. El elemento común que explica los cambios es el proceso de *autorregulación por intercambio de información* entre las partes del sistema. En este proceso, la noción de conflicto, de tensión entre las partes del sistema, mueve al mismo hacia un nuevo equilibrio, introduciéndose así en una dialéctica de cambio constante.

4. LAS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La importancia del conflicto entre el sujeto y un medio resistente para que se produzca el desarrollo, conduce a la conclusión de que el conflicto puede ser utilizado educativamente; no solo cabe esperar que los niños/as se enfrenten a los conflictos ineludibles que la vida presenta, sino que se debe adoptar una posición educativa que no hurte a los niños/as las posibilidades de enfrentarse a conflictos y que, incluso, genere conflictos como actividad potenciadora del desarrollo psicológico.

La utilización educativa del conflicto, que aquí se reivindica, conlleva adoptar unos criterios educativos absolutamente lejanos de la hiperprotección, que deben ser practicados primordialmente en la familia, después en la escuela y, por último en otros medios educativos y de interacción social. Afirmar que la *exigencia* es un criterio educativo básico, casi exigido biológicamente, no supone una posición ideológica conservadora sino la constatación de un hecho científicamente comprobado; así se ha tratado de fundamentar en los apartados anteriores de este trabajo. Desde este punto de vista, la hiperprotección, que priva al niño/a de los conflictos, es una fuente de inhibición del proceso de desarrollo y, por ello, puede devenir en una sofisticada forma de maltrato psicológico.

Uno de los tópicos psicológicos que mas ha calado en la psicología popular, es la importancia que se debe dar en la educación al cariño, al afecto, al evitar traumas que podrían afectar negativamente a lo largo de toda la vida. Y es así, también está científicamente comprobado, pero la difusión y el conocimiento de la importancia de la exigencia como criterio educativo es hoy en día muy limitada y es, por tanto, un reto pendiente de la formación de padres y madres.

La ausencia de la exigencia en el proceso educativo constituye una de las claves para explicar la problemática de la dificultad de control de sus

hijos/as adolescentes, a la que se enfrentan hoy en día los padres y madres. En una reciente entrevista, el profesor Carlos Castilla del Pino (2000) señalaba que el poder de los adolescentes actuales es omnímodo y afirmaba:

“los padres actuales son víctimas de sus hijos. Están desvalidos y perplejos ante ellos. Es algo patético” (CASTILLA DEL PINO, Entrevista. *El Semanal*, Diciembre, 2000, p. 36-37)

En una línea de análisis similar, el profesor de filosofía Vicente Carrión (1999), afirmaba en un ensayo periodístico:

“Doy por obvio que la libertad es el valor principal a preservar y que en la resaca del franquismo había motivos más que sobrados para huir del autoritarismo, más cuando en el ejercicio de esa libertad se concretó un tremendo descenso demográfico para tener pocos hijos pero muy deseados. Ahora bien, si durante las infancias en blanco y negro estuvimos bien avisados para no confundir la libertad con el libertinaje, la cigüeña no nos alertó de la diferencia entre la libertad y la desidia. Con la integración en Europa nuestra sociedad ya se ha acostumbrado a cifrar el bienestar vital en términos exclusivamente económicos y tendemos a identificar el afecto a los niños con la satisfacción de sus demandas materiales –Si tu padre no te compra el último pokémon, es que no te quiere lo suficiente, citaba como lema publicitario una reciente crónica de N. York– y ello genera, en mi opinión, una dinámica perversa en la que los padres desatienden muchas veces a sus hijos para ganar los suficientes para satisfacer unas demandas siempre crecientes porque no expresan, en muchos casos, sino la insatisfacción infantil por tal abandono. Hay demasiados padres convencidos de que cuanto más (Calorcito, comodidades, juguetes, paga, facilidades, etc.) mejor, comprando el afecto de los hijos con objetos y complacencia en lugar de ganarlo con presencia personal, lo que tiene una relevancia educativa enorme sobre su capacidad de esforzarse, de apreciar las cosas y de tolerar las frustraciones y contrariedades. Hay demasiados jovencitos haciendo perreras exclusivamente para llamar la atención, pidiendo a gritos o a golpes que se les atienda, porque en la juventud, como nunca sólo existimos en el espejo de los demás” (V. Carrión, La prolongación de la infancia, *El Correo* 23, Dic., 1999).

En los dos textos recogidos anteriormente se señala un mismo problema; se trata de la existencia de un niño/a o un adolescente incapaz de autoimponerse límites y que carece de recursos para afrontar la más mínima frustración. En un análisis vigotskyano de este problema se halla una cuestión clave: es imposible que el niño/a se auto-limite a *sí mismo* si fuera de *sí mismo* nunca ha habido límites, el sentido común refrenda la aplicación de la *ley de doble origen de los procesos psicológicos superiores*. El hecho de la ausencia de límites exteriores, que explicarían la carencia de límites interiores, constituye básicamente un problema educativo; la solución más sencilla es culpabilizar a los padres y madres de que no son conscientes de su labor educativa. Pero el problema es más complejo y sus raíces se encuentran en los cambios socio-económicos acontecidos en

los últimos tiempos en la familia occidental, la cual, como ha señalado Flaquer (1998), ha ido depositando fuera de ella funciones que tradicionalmente le eran propias:

“La familia pasa de ser una unidad productiva a una unidad de consumo, de ser una agencia de producción a una de reproducción. Con ello pierde su base de sustentación productiva, así como sus funciones públicas –económicas y políticas– y se convierte en un espacio de relación básicamente emocional entre individuos.....Así, la ubicación social de los individuos en una sociedad competitiva como la nuestra donde los laureles educativos son una de las claves esenciales del éxito social resulta cada vez más del apoyo económico, cultural y emocional brindado por los padres a los hijos” (FLAQUER, *El destino de la familia*. Ariel. Barcelona 1998, p. 32 y 36)

Si la familia occidental es, básicamente, una fuente de apoyo emocional cumpliría uno de los requisitos fundamentales que anteriormente se han señalado para que se produzca un sano desarrollo psicológico en los niveles filio y ontogenético: se trata del *entorno libre de presiones*. La cuestión está en saber si ésta familia, que tiende a depositar la responsabilidad educativa en las instituciones educativas extrafamiliares y cuyos miembros conviven fundamentalmente en contextos de ocio y/o descanso, está en condiciones de ofrecer el segundo requisito básico que anteriormente se señaló, que es la existencia de un *cierto nivel de desafío*. El mismo Flaquer (1998) señala la contradicción que supone ejercer la *crianza* en un ambiente de *holganza*.

El caso es, que los niños/as y adolescentes indómitos recorren cada vez con más frecuencia el camino de ida y vuelta entre la escuela y el hogar familiar, dando la impresión de que están más tiempo en el camino que en los dos extremos del mismo y de que nadie se quiere hacer cargo de ellos: la familia actual ofrece apoyo emocional y está estructuralmente más limitada para educar en la disciplina porque sus miembros conviven básicamente en un contexto de ocio; la escuela no puede cumplir esa función familiar. Los adolescentes problemáticos son enviados a su casa con el mandato de que allí los eduquen y la casa está vacía porque los padres están trabajando fuera. Es evidente que la solución de este problema ha de venir por un aumento del compromiso educativo y de la colaboración de ambas instituciones: primero la familiar y luego la escolar.

El problema de la incapacidad de autoimponerse límites, mencionado anteriormente, procede de una competencia psicológica de carácter intelectual y emocional que es la capacidad de ponerse en el punto de vista del otro/a, de adoptar la perspectiva de otro/a, de superar el egocentrismo en términos piagetianos o, finalmente, de desarrollar una *teoría de la mente* del otro, utilizando la terminología cognitiva al uso. Los límites que uno se impone a sí mismo provienen de la toma de conciencia de los deseos, intenciones, necesidades etc. del otro y esa toma de conciencia solo puede proceder del conflicto

entre el propio punto de vista y el punto de vista del otro; la resistencia del medio a la expansión egocéntrica del propio yo es la clave para la propia identificación a través del reconocimiento del otro como diferente de uno mismo; la concienciación de la diferenciación mutua es la piedra de toque del proceso de auto-identificación de los seres humanos. La psicología del desarrollo (Piaget, Kohlberg, etc.) ha reconocido la importancia capital de la competencia de ponerse en el punto de vista del otro, para el desarrollo de la norma moral, cuyo último sentido es garantizar la igualdad de derechos y la limitación de los abusos. La consecuencia educativa de este hecho supone la creación en el entorno familiar, escolar y social de un ambiente con *cierto desafío*, donde se ejerza la máxima educativa de la *frustración óptima*.

La relación de conflicto con el otro se constituye en elemento fundamental de la construcción de la propia identidad; el análisis dialéctico permite identificar la paradoja consistente en que el ser humano es un ser necesitado de una identidad diferenciada del otro, en los niveles individual y social, pero, esa identidad sólo se construye a través del otro. Como señalaba Carrión (1999), existimos en el espejo de los demás; la identidad humana es heterodependiente, por ello, las personas se resienten y empobrecen la estima de sí mismos cuando las referencias de los otros al propio yo disminuyen o son negativas. Este empobrecimiento puede ocurrir en la primera infancia, en los casos de abandono emocional y puede ocurrir también en la vejez, cuando los referentes externos del yo –trabajo, hijos, amigos– dejan de enviar mensajes y no nos recuerdan que existimos porque no existimos en los otros.

La necesidad humana de identidad, de estabilidad a través del otro, es muy radical; tanto es así que aquellos que quieren manipular a otros utilizan los resortes de la identidad para hacerlo; una muestra de ello la tenemos en la abundante publicidad comercial que ofrece una identidad por lo que se posee, o por lo solo poseen algunos, o por lo que es exclusivo para marcar la *diferencia* con el otro. También resulta evidente, en muchos ámbitos de la vida, la oferta de identidad por oposición al otro, por ser mejor o superior al otro. Si no es porque a ellas subyace la necesidad humana de identificación, ¿cómo se pueden explicar las adhesiones de los/las jóvenes a las sectas, a los grupos violentos, etc.? Este tipo de identidades son *alienantes* o *enajenantes* y facilitan la manipulación interesada de quienes las adquieren. La clave educativa para la solución de el problema de lo que se ha llamado ausencia de límites propios, o de autorregulación, se halla en la construcción de una identidad basada en el respeto del otro y no en la competencia con el otro; de esta forma el individuo se estimaría a sí mismo porque coopera con el otro, no porque domina o destruye al otro. La energía que el ser humano dedica a su radical necesidad de identidad debe ser reconducida educativamente. Nos encontramos, por tanto, en el nivel ontogenético y educativo, de la interpretación de la evolución filogenética entre los polos de la *lucha por la vida* versus la *cooperatividad*.

Las implicación última del problema de la falta de límites propios en perjuicio de la libertad del otro es, sin duda, de política educativa. Existen graves problemas sociales sobre los que se aplican políticas preventivas y formativas, por ejemplo las medidas para evitar la propagación del SIDA. Sin embargo, cabe preguntarse hasta que punto se generan y se financian políticas orientadas a prevenir los graves problemas de intolerancia, de violencia, de no aceptación de la discrepancia, etc. que afectan a nuestra sociedad y que ocupan diariamente la atención de los *media*. La familia y la escuela son los entornos que han de recibir un especial cuidado; en la familia fomentando la formación de los padres y madres; en la escuela, introduciendo en el curriculum básico una formación continuada que asuma el conflicto como un fenómeno inherente al proceso de desarrollo psicológico y que enseñe a darle al mismo una respuesta que haga crecer y humanizarse a los niños/as.

La solución a los problemas planteados requiere también una política científica que apoye igualmente a la investigación tecnológica y a la investigación en ciencias sociales y humanas. El la Universidad del País Vasco se dotó hace unos años la primera cátedra universitaria con el perfil de *análisis y resolución de conflictos* (Alzate, 2000); en el ámbito internacional, cada vez son más los esfuerzos investigadores y educativos para mejorar el afrontamiento creativo y evolutivo de los conflictos. Todos esos intentos descansan sobre la potencialidad de la *capacidad de ser educado* que Bruner y otros autores han señalado como base del proceso de culturalización humano.

5. EL LADO OSCURO DEL CONFLICTO

En este trabajo se ha adoptado una perspectiva positiva del conflicto, para evidenciar su importancia en el proceso de desarrollo psicológico y para mostrar su potencialidad educativa. La fidelidad al enfoque dialéctico, conlleva mostrar, aunque de forma más breve, aquel lado oscuro pero más conocido del conflicto.

La versión positiva del conflicto supone una tensión entre el sujeto y el medio que es interiorizada y solucionada adecuadamente por el sujeto cuando ofrece una respuesta que le ayuda a superar las dificultades. En la versión negativa, la exigencia del medio supera excesivamente las competencias actuales del sujeto y este fracasa. Solamente en algunos casos el exceso de frustraciones y de dificultades es superado; esta superación era considerada por el profesor E. Freijo (1999) como la clave del desarrollo de algunas personas que han sido consideradas genios; las infancias tortuosas y llenas de dificultades de L. Da Vinci o de Erasmo de Rotterdam, constituyen algunas de esas excepciones de superación de la adversidad extrema.

La combinación óptima para el desarrollo señalada por Bruner; formada por un *entorno libre de presiones* y un *cierto desafío*, no se cumple en

muchos contextos socio-económicos del planeta: aquellos niños /as que nacen en las zonas más pobres del mundo no van a disfrutar de un *entorno libre de presiones*; todo lo contrario, la exigencia del medio será tan alta que tendrán que dedicar toda su energía a conseguir la comida diaria, a evitar que otro se la quite. En estas circunstancias poco *quantum* de atención se puede dedicar al aprendizaje de cosas nuevas o a la educación; la condición básica del proceso de culturalización-hominización no existe y las posibilidades de un desarrollo psicológico sano se reducen drásticamente por las condiciones materiales de vida.

El aspecto más negativo del conflicto en relación al desarrollo psicológico humano lo constituye la exposición continuada al mismo. La psicología del desarrollo ha investigado exhaustivamente la influencia que en el desarrollo psicológico tiene una exposición continuada de los niños/as al conflicto dentro de su propia familia: los efectos negativos son múltiples en la autoestima, en la adaptación social, en el rendimiento académico, en el desarrollo intelectual, etc. (Schaeffer 1992, 1994, Varios, 1996). Se debe aclarar que la exposición al conflicto se produce tanto en los procesos de divorcio como en la interacción familiar conflictiva que no acaba necesariamente en divorcio de los padres; precisamente, en muchos casos, el divorcio es un mal menor en la medida que conlleva el descenso de la exposición continuada de los niños/as al conflicto entre sus padres.

El impacto negativo del conflicto marital en el desarrollo psicológico se comprende basándose en la idea de que el conflicto introduce una presión afectiva excesiva al niño/a, no le aporta la seguridad y la estabilidad necesarias para la exploración del medio. Se debe entender, desde una perspectiva psicológica profunda, que el conflicto entre los padres se traduce en una experiencia de escisión interna del propio yo infantil, que no encuentra unos referentes externos sólidos para integrarse y que, por tanto, se construye débilmente. Además, hoy en día sabemos que la sensibilidad de los bebés a las emociones negativas manifestadas por sus padres es muy precoz; lo cual adquiere más trascendencia sabiendo que la emoción es la fuente básica y primaria de comunicación entre los bebés y sus padres y madres. La imposibilidad de integración del yo, debida a la exposición continuada al conflicto marital, ha sido señalada tradicionalmente como un elemento explicativo clave en la psicogénesis de la esquizofrenia.

Las implicaciones educativas de los hechos comentados anteriormente son claras: los padres y madres deben estar formados y concienciados de que no deben discutir con manifestaciones emocionales negativas delante de sus hijos. Los padres pueden, e incluso deben, discrepar cuando sea necesario delante de sus hijos pero mostrando, a su vez, que el procedimiento de resolución de los conflictos es el diálogo y el respeto mutuo a los derechos del otro. Se puede afirmar que es muy difícil, sino imposible, que un niño/a aplique en el exterior un procedimiento creativo para solucionar los conflictos si, en su casa, el procedimiento que

observa es la disputa, el insulto o la agresión. Parece obvio, por tanto, que el entorno familiar se constituye en la primera escuela de resolución de conflictos y en un ámbito básico de la prevención primaria para evitar su resolución violenta.

La misión de la familia alcanza especial trascendencia a la hora de afrontar el conflicto que desde hace muchos años sufre el pueblo vasco. Si la guerra civil española marcó la vida de al menos dos generaciones de familias, habrá que valorar la posibilidad de que la exposición continuada al conflicto sufrida de manera directa por varias generaciones de vascos/as, pueda tener efectos muy negativos. En un principio, parece claro que la manera de mitigar los efectos negativos de una exposición continuada al conflicto, sea que la familia cree una burbuja protectora que evite a los niños/as el impacto emocional de los resultados de la siempre injusta violencia, que impida la polarización emocional excesiva que alimenta y perpetua los conflictos. Pero la realidad es muy distinta; es precisamente en la familia –en cada familia– y no en los medios de comunicación ni en los debates políticos, donde se queda, como un pesado lastre, todo el dolor, toda la sensación de injusticia y toda la intensidad emocional que produce toda la violencia. En el sufrimiento de todas las familias reside una grave dificultad para la solución del llamado conflicto vasco y en la educación de los padres, madres, educadores y medios de comunicación para que enseñen a resolver humanamente los conflictos, es donde puede hallarse, al largo plazo de muchas legislaturas, su solución. No perdamos la esperanza.

Por último quisiera recoger unos textos del profesor Enrique Freijo Balsebre, en cuya memoria he escrito este trabajo, para recordarle y para recoger su testimonio de compromiso con aquello que fue la pasión de su vida: el ser humano.

“Desde este punto de vista cobra toda su relevancia la obra de R. Girard. Como es obvio no es este el momento de analizar la compleja y audaz obra girardiana. Por otra parte, creo que ésta permanece demasiado desconocida o ignorada por la psicología y la antropología en boga. No es de extrañar: Girard cuestiona, desde una posición libre de prejuicios, la epistemología latente en la psicología científica occidental y postula en consecuencia una ruptura epistemológica audaz y –valga el concepto– postmoderna, que no puede satisfacer a la mayor parte de los psicólogos y antropólogos académicos. Algo parecido creo que ocurre con la obra de E. Morin.....Por lo pronto, R Girard retoma un tema tan poco “científico” como el de la psicodinámica de la hominización: los orígenes psicológico-profundos de los mitos, las religiones y la cultura. El problema fue planteado por S. Freud, especialmente en sus obras religiosas y culturales. Girard critica a Freud, al que, por otra parte, conoce profundamente. A Girard le preocupan estos temas, porque están estrechamente ligados a la agobiante cuestión del porvenir de la humanidad, amenazada por las guerras nucleares y la destructividad. Y cree encontrar una clave hermenéutica que esclarece esta alarmante situación y abre las rutas de una nueva racionalidad que impulse a la cooperación, la solidaridad, y en definitiva, a la paz.

R. Girard propone una lectura “no sacrificial” de la Biblia y especialmente del nuevo testamento: en Jesús de Nazareth se encuentra la clave oculta y evidente, la verdad siempre buscada, siempre oculta y siempre presente. Igual ocurre en el fondo de otras religiones así como de la “verdad novelesca”. La alternativa para los hombres es clara: El mandamiento del amor fraterno que anunció Jesús, rechazando todo sacrificio victimal, ya no es solo un mandamiento, es además una necesidad científica ineludible si es que se quiere sobrevivir: “Es menester renunciar a la violencia, unilateralmente si fuera necesario, pues de otra manera sobrevendría la destrucción universal. El reemplazo profético y evangélico de toda ley primitiva por la renuncia a la violencia ya no es un sueño utópico o arcádico. Es la condición científica *sine qua non* de la simple supervivencia”.....la fratría ha de sustituir al fratricidio: ha de ser el resultado dialéctico, el salto cualitativo, de la “patria” y de la “matría”. No se trata de ningún consejo moral, sino de una necesidad perentoria, se trata de la “flecha” de la hominización, si es que el hombre no ha de ser una “pasión inútil” (J.P. Sartre).

El aporte no ha de quedar ahí: una nueva ciencia se anuncia como ineludiblemente necesaria, la “irenología”, es decir, la investigación teórica y praxológica sobre la paz, la colaboración, la solidaridad entre los grupos, pueblos naciones, etc. Temas como el abandono y maltrato infantil, educación para la paz, psicología del conflicto, etc. preocupan a varios miembros de nuestro departamento de esta Universidad del País Vasco. No menos que ellos, otros temas irenológicos están exigiendo un correcto planteamiento epistemológico y metodológico.....Que apostille estas hermosas ideas, con sus bellas palabras y su lúcida advertencia –en reconocimiento a todos los ecologistas y pacifistas que se encuentran comprometidos en su azul planeta–, el jefe indio piel roja Dawanish Sealh: “Sabemos que el hombre blanco no comprende nuestro modo de vida. Su tierra no es su hermana, sino su enemiga, y una vez conquistada sigue su camino.... Trata a su madre, la tierra, y a su hermano, el firmamento, a la manera de objetos que se compran, se explotan y se venden como ovejas o cuentas de colores; su apetito devorará la tierra, dejando atrás solo un desierto”. (E. FREIJO en Arranz, E. *Psicología de las relaciones fraternas*. Herder. Barcelona. 1989, p. 19, 20, 22).

Enrique Arranz Freijo a Enrique Freijo Balsebre
“In memoriam”. Bilbao-Donostia, 26.07.2001.

BIBLIOGRAFÍA

- ALZATE, R. (2000). *Resolución de conflictos I, II*. Bilbao. Mensajero.
- ARRANZ, E. (1989). *Psicología de las relaciones fraternas*. Barcelona. Herder.
- ARRANZ, E. (1998). *Modelos del desarrollo psicológico humano*. Bilbao. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- BASABE, J. (1979). *Principios de personología dinámica*. Bilbao. Desclee.
- BOWLBY, J. (1969). *El vínculo afectivo*. B. Aires. Paidós. 1976.
- BRUNER, J. (1972). “La Inmadurez: su naturaleza y usos”. En J. Bruner *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza. Madrid. Alianza. 1984.
- CARRIÓN, V. (1999). La prolongación de la infancia. *El Correo* 23, Dic.
- CARUGATY, F. y MUGNY, G. (1988). La teoría del conflicto sociocognitivo. En Mugny, G., Pérez, J. (Eds). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona. Anthropos.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2000). Entrevista. *El Semanal*, Diciembre, p. 36-37
- COPPENS, Y. (2000). Una historia del origen de los homínidos. *Investigación y Ciencia, Temas*, 19, pp. 8-15.
- CUSINATO, M. (1992). *Psicología de las relaciones familiares*. Barcelona. Herder.
- ENGELS, F. (1925). *Dialéctica de la naturaleza*. México. Grijalbo. (Edición 1961).
- FLAQUER, LL. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona. Ariel.
- FREIJO, E. (1976). *El hombre hoy*. Salamanca. Kadmos.
- FREIJO, E. (1986). *Lecciones sobre psicoanálisis y psicología dinámica*. Bilbao. Desclee.
- FREIJO, E. (1989). Del fratricidio a la fratría. En Arranz, E. *Psicología de las relaciones fraternas*. Barcelona. Herder.
- FREIJO, E. (1999). Comunicación personal.
- MARGULLIS, L. (2001). Tras los pasos de la Evolución. *Newton*, 37, p. 54-57.
- MONTAGU, A. (1955). *La dirección del desarrollo humano*. Madrid. Tecnos. 1961.
- PESIC, J., BAUCAL, A. (1996). Vigotsky and Psychoanalysis. *Journal of Russian and East European Psychology*. 34, 1, p 33-39.
- PIAGET, J. (1924). *La representación del mundo en el niño*. Madrid. Morata. 1973.
- RODRIGO, M. (1983). Psicología evolutiva y procesamiento de la información. En Marchesi, A. Carretero, M., Palacios, J. *Psicología Evolutiva I*. Madrid. Alianza.
- SCHAFFER, H. (1992). *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia*. Barcelona. M.E.C. y A.M. Rosa Sensat.
- SCHAFFER, H. (1994). *Decisiones sobre la infancia*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- SCHALLER, G. (1964). *The year of the Gorila*. Chicago. University of Chicago Press.
- SPITZ, R. (1965). *El primer año de vida del niño*. México. F. C. E. 1986.
- VARIOS (1996). Children and Divorce. Documentación compilada por el Centre for Family Research. University of Cambridge y The Centre for Family Studies, University of Newcastle Upon Tyne.
- VIGOTSKY, L. (1935). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica. 1979.
- WALLON, H. (1934). *Los orígenes del carácter en el niño*. B. Aires. N. Visión. 1971.