

SOCIALES

Muchas de las ideas o de las explicaciones que dan los niños sobre los fenómenos sociales son interpretadas por los adultos como una mera anécdota del pensamiento infantil. Sin embargo, lo sorprendente es que niños de la misma

edad, aun perteneciendo

a países y medios sociales diferentes, suelen ofrecer el mismo tipo de explicaciones que evolucionan en una dirección semejante. Las concepciones infantiles acerca de la guerra y la pobreza son un buen ejemplo del tipo de explicaciones que dan los niños y de los cambios evolutivos que se producen en su representación de la realidad social. Las ideas intuitivas que se desarrollan a lo largo de la infancia llegan a estar tan arraigadas que terminan conviviendo, contradictoriamente, con las explicaciones "científicas" que transmite la escuela. Por eso, se insiste cada vez más en la necesidad de promover eficazmente el cambio conceptual partiendo del conocimiento previo de los alumnos. El objetivo de este artículo (1) es hacer una breve incursión en el desarrollo de algunas nociones sociales y discutir el papel que la escuela puede tener en la formación de individuos críticos y reflexivos frente a los problemas sociales.

¿POR QUÉ HAY GUERRAS?

La representación de los conflictos sociales en los niños

ALEJANDRA NAVARRO - ILEANA ENESCO*



Mucha gente suele pensar que los niños reproducen más o menos fielmente ideas o representaciones que están pre-construidas en su entorno social. Y cuando el niño comete un error o hace una *interpretación errónea* de los hechos que ha observado o de las explicaciones que ha recibido, se piensa que o le falta aún mucha información, que olvidó lo aprendido, o simplemente que no dedicó suficiente atención. Lo curioso es que los adultos, en general, no se dan cuenta de que muchos de esos *errores* revelan una representación *sui generis* de la realidad más que una mera carencia de información, memoria o atención. Recordemos el ejemplo que citaba Piaget (1926) de un niño de 5 años que, al preguntar de dónde venían los bebés y “cómo se hacían”, había recibido una explicación sencilla y veraz que intentaba adecuarse a su edad. Sin embargo, a pesar de todas las explicaciones, el niño terminó preguntando: “¿Y cómo metía las manos en el vientre para hacer al niño?”, lo que revelaba su tendencia a concebir el mundo en términos artificialistas.

Podemos encontrar casos semejantes en relación con temas muy diversos. Por ejemplo, un niño de 9 años que está aprendiendo algunas nociones básicas de geografía en la escuela y que “sabe” ya que Madrid es la capital de España, nos dice que él es madrileño pero no español “porque no se puede ser dos cosas a la vez”.

Otra niña de casi 10 años, a la que se entrevistó recientemente sobre el origen del dinero, tenía algunas ideas primitivas sobre la fabricación del dinero: explicó que en Madrid existen muchas fábricas donde se hace el dinero y que la única limitación es disponer de “máquinas de hacer dinero”. Interesada por el tema, comentó en casa la entrevista que se le había hecho y el padre intentó “corregir” sus ideas “erróneas” explicándole sencillamente el proceso de fabricación y circulación del dinero. A los pocos días, en un encuentro casual con el entrevistador, la niña comentó que ya “sabía” que no existían muchas fábricas de dinero, sino sólo una en Madrid que se llamaba “la Casa de la Moneda” y que la gente no podía hacer todo el dinero que quisiera. Con esta afirmación podríamos suponer que había “rectificado” su idea y que se había producido una reorganización de la información. Sin embargo, cuando el entrevistador le hizo nuevas preguntas, respondió que el dinero se lo dan al Rey y que él lo reparte a quien quiere: a las tiendas, a los bancos, a las personas, procurando que todos tengan más o menos lo mismo.

¿Qué significa todo esto? ¿Podemos sostener la tesis de que el niño está reproduciendo lo que oye, ve o lo que se le explica? Pero entonces, ¿cómo entender los “errores” que comete el niño en sus explicaciones de la realidad cuando éstos no provienen de ninguna fuente externa?

Sin duda, el medio social y, en particular, la escuela proporcionan muchos de los elementos que los niños van a utilizar para construir sus ideas, pero esto no significa que las reciban ya terminadas. Por lo general, los adultos

intentan reorganizar las ideas de los niños, ampliando la información de que disponen y proporcionándoles explicaciones sencillas. No obstante, el hecho de que éstos repitan lo que se les ha dicho no implica, como muestran los ejemplos anteriores, que hayan asimilado la nueva información ni que se haya producido una modificación sustancial de su pensamiento. Es cierto que, en ocasiones, tales intervenciones ayudan a que se produzca un avance cognitivo, pero sabemos que para que eso ocurra es necesario que se den ciertas condiciones: Que la nueva información sea integrable en sus esquemas previos o que provoque algún tipo de contradicción con aquellos, de manera que conduzca a una reorganización cognitiva.

Por ejemplo, para entender que siendo madrileño se es español, es necesario comprender las relaciones jerárquicas de inclusión en un plano más abstracto; y entender el complejo entramado de la circulación del dinero requiere considerar la interdependencia de diversos factores impersonales y nada visibles, cuyas relaciones implican, entre otras cosas, un sistema de reversibilidad múltiple, propio de un pensamiento formal.

No podemos negar que los avances en la investigación sobre el desarrollo del conocimiento social están teniendo repercusiones importantes en la reflexión sobre política educativa y en el diseño de los objetivos del currículo escolar. Conocer la forma en que niños y adolescentes construyen una representación de los fenómenos sociales interesa no sólo al psicólogo evolutivo, sino también a todas las personas involucradas en el proceso educativo.

La representación de los conflictos sociales en niños y adolescentes: guerra y pobreza

El desarrollo de las ideas sobre los conflictos sociales nos ofrece un buen ejemplo de los cambios que se producen a lo largo de la infancia y de la adolescencia en la comprensión del mundo social. Aquí vamos a centrarnos en las nociones de guerra y paz, por una parte, y en la representación infantil de la pobreza, por otra, con el fin de ilustrar tales cambios conceptuales.

Como ocurre en otros campos del conocimiento, los niños empiezan por fijarse en los rasgos más periféricos de la realidad inmediata (generalmente, se trata de aspectos a la vez muy llamativos y anecdóticos), al ser incapaces de comprender los procesos que conducen de un estado a otro (por ejemplo, de la situación de guerra a la de paz, o de la riqueza a la pobreza), y estar limitados por una interpretación *personalista* de las relaciones sociales e institucionales (así, la guerra es resultado de un conflicto personal entre dos “jefes” o presidentes).

Progresivamente, durante los años escolares, los chicos van integrando aspectos menos visibles de la realidad social en sus explicaciones. A partir de los 11-12 años se observa una creciente conciencia de la com-

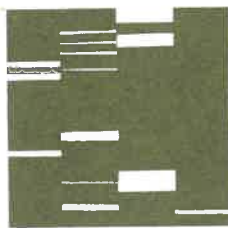
plejidad de los problemas sociales y de que su solución va más allá de las voluntades individuales, aunque hasta esa edad subsiste la tendencia a interpretar los fenómenos sociales en términos personalistas y voluntaristas (todo conflicto puede resolverse o superarse si así lo "desean" las partes implicadas).

La mayoría de las investigaciones que se han realizado, tanto sobre las nociones de guerra y paz (Alvik, 1968; Cooper, 1965; Del Barrio *et al.*, 1986; Delval y Del Barrio, 1992; Haavelsrud, 1970; Hakvoort y Oppenheimer, 1990; etc.), como sobre las ideas acerca de la pobreza (Berti y Bombi, 1988; Connell, 1977; Enesco *et al.*, 1992; Leahy, 1983; Navarro *et al.*, 1993; etc.), han llegado a conclusiones muy similares en cuanto a los niveles de desarrollo de estas nociones. A pesar de que estos trabajos se han llevado a cabo en países muy diferentes y en grupos socioculturales diversos, las semejanzas que se observan en el tipo de respuestas que dan los niños y el modo en que van integrando la información de su entorno son muy llamativas. Las diferencias se encuentran, sobre todo, en la cantidad de información de que disponen los sujetos (sobre todo a partir de los 10-11 años) y en la velocidad de desarrollo. Por tanto, las edades que se proponen son sólo aproximativas puesto que pueden darse grandes diferencias en el ritmo evolutivo, no sólo entre grupos sociales y culturales diversos, sino también entre individuos de la misma edad y medio sociocultural.

A continuación, presentaremos los avances evolutivos más significativos en la comprensión de la guerra y paz y de la pobreza desde la infancia hasta la adolescencia. Estos dos ámbitos del conocimiento social son de gran interés humano y es innegable su creciente impacto social. Por una parte, los niños están recibiendo continuamente información a través de medios de comunicación como la televisión, el cine y los cómics, entre otros, y por otra parte, muchos juguetes y juegos infantiles están cargados de contenidos bélicos. La guerra no les es, pues, algo ajeno, aunque la mayoría de ellos no mantenga un contacto directo con ella (2).

La pobreza es un aspecto social muy relacionado con la guerra y, por tanto, los niños la conocen también a través de los medios de comunicación. Sin embargo, al contrario de lo que pasa con la guerra, suelen tener desde pequeños una relación más directa con ella, al menos en un plano meramente individual (los mendigos, las limosnas, etc.).

"Conocer la forma en que niños y adolescentes construyen una representación de los fenómenos sociales interesa no sólo al psicólogo evolutivo sino también a todas las personas involucradas en el proceso educativo"



MANFRED MAIHER

La escuela, tradicionalmente, ha dedicado parte de su tiempo al estudio histórico de las guerras y sus consecuencias, aunque desde una perspectiva casi exclusivamente macro-social, con especial énfasis en los aspectos geográficos más que en los humanos y culturales. Esto lleva a que la mayoría de los niños y jóvenes "recuerden" los hechos históricos descontextualizados de su marco político, cultural, económico, etc., y que, en definitiva, tengas dificultades para comprender las causas y los factores que intervienen en muchos de los fenómenos sociales.

La concepción de los conflictos bélicos en la niñez

Hacia los 5 años, aproximadamente, emerge un primer campo conceptual de la guerra entendida como una pelea o disputa entre personas. La noción de paz es mucho más confusa y, o bien se asimila al concepto de guerra (o incluso al exterminio total tras la guerra), o bien se utiliza en relación con acepciones diferentes, propias de usos coloquiales del término ("dejar en paz", "descansen en paz", etc.).

Cuando se pide a los niños que expliquen por qué hay guerras, cómo comienzan o qué las provoca, no hay ninguna explicación causal del fenómeno. En general, sus respuestas son circulares, tautológicas o muy anecdóticas, inspiradas a veces en películas o en la propia experiencia del niño que relata algún conflicto o pelea entre personas del que ha sido testigo. Excepto las referencias a la muerte (noción todavía imprecisa), no se mencionan otras consecuencias de la guerra relacionadas con las condiciones de vida de las poblaciones sometidas a la guerra. Obviamente, tampoco hablan de los aspectos o efectos psicológicos de la guerra (sufrimiento, dolor, etc.). A pesar de que la mayoría de los niños de estas edades valora negativamente la guerra, sus argumentos son realmente circulares ("está mal... porque se pelean").

En los ejemplos que presentamos más adelante en un cuadro, vemos claramente que el concepto de guerra empieza a definirse antes que el de paz y que este último parece asociarse, en ocasiones, a la idea del "final" de la guerra que, para algunos niños, inevitablemente ocurre con la muerte de los contendientes.

A partir de los 7 u 8 años, los niños empiezan a buscar explicaciones causales de la guerra, pero ésta se sigue percibiendo fun-

damentalmente como un conflicto concreto que se produce *entre personas* y que termina desencadenando la guerra, de forma casi inmediata. Las explicaciones que dan son igualmente personalistas y muy concretas (los “jefes” de cada lugar se enfadaron y empezaron a pelearse), aunque también pueden hablar de guerra entre dos grupos o países (si bien la idea de país aún no está bien establecida).

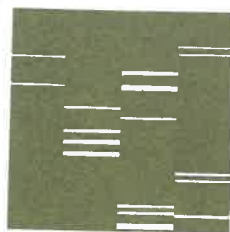
Tanto el inicio como el fin de la guerra se perciben en términos muy voluntaristas (“ya se hicieron amigos y dijeron de parar la guerra”), pero también pueden obedecer a factores fortuitos (“se equivocaron y echaron una bomba en un país y así empezó la guerra”; o “se les acabaron las balas”).

Al hablar de las condiciones de vida y consecuencias de la guerra se refieren ya, a menudo, a emociones individuales negativas derivadas de la muerte (pena, sufrimiento, tristeza). El concepto de paz sigue siendo más impreciso aún que el de la guerra. Se asocia, sobre todo, a emociones positivas (alegría, amor, etc.) y a las buenas relaciones entre personas (amistad, ayuda, colaboración). Algunos empiezan a hablar de la paz como un estado de tranquilidad en oposición a la guerra, pero se sigue asociando muy a menudo a la idea de que las personas “vivan en paz”.

En diversos casos se observa una tendencia a pensar en términos *buenos y malos* (estos últimos, los que empiezan y/o los que la pierden), e incluso algunos se refieren al Diablo como el instigador de la guerra y a Dios como el que finalmente la resuelve.

La concepción de los conflictos bélicos en la preadolescencia

A partir de 10 años, aproximadamente, ya se ha establecido una distinción clara entre la guerra y la paz en cuanto al tipo de vida, consecuencias, aspectos psicológicos, etc. Se atisba la idea del proceso de negociación para acabar con la guerra. Las causas de la guerra han dejado de ser personales y subjetivas: las que se mencionan están relacionadas fundamentalmente con conflictos territoriales y económicos (sobre todo el petróleo o también “deudas” de un país a otro). Sin embargo, las respuestas son muy simplistas y siguen pensando que la responsabilidad última de la guerra es de unos pocos (los mandos superiores, el presidente...) y manteniendo una percepción maniquea de los conflictos, aunque ya han desaparecido las respuestas míticas



MANFRED MAIHER

“La escuela, tradicionalmente, ha dedicado parte de su tiempo al estudio histórico de las guerras y sus consecuencias, aunque desde una perspectiva macrosocial. Esto lleva a que la mayoría de los niños y jóvenes ‘recuerden’ los hechos históricos descontextualizados de su marco político, cultural y económico y a que tengan dificultades para comprender las causas y los factores que intervienen en los fenómenos sociales”

relativas a Dios, etc. Respecto a las soluciones que ofrecen, el énfasis en opciones más bien voluntaristas sigue siendo muy típico en los chicos de estas edades.

La paz se define casi exclusivamente como ausencia de guerra, lo que Galtung ha denominado **paz negativa** (“cuando no hay guerra”, “un país que no tiene guerra”...). Por otra parte, los preadolescentes desconocen los movimientos pacifistas y las instituciones internacionales involucradas en la lucha por la paz, los derechos humanos, etc.

La concepción de los conflictos bélicos en la adolescencia

Va a ser durante la adolescencia cuando los conflictos bélicos y su solución se perciban como resultado de procesos multicausales que se suceden a lo largo del tiempo y en los que intervienen tanto variables personales como impersonales.

Generalmente, a partir de los 13-14 años, a las causas territoriales y económicas se añaden otras más complejas como las de tipo ideológico, religioso, etc., y, aunque con frecuencia sus explicaciones son todavía parciales, empiezan a concebir los procesos sociales como resultado de condiciones históricas. Empiezan a hablar de las consecuencias de la guerra —o del riesgo de guerras en el mundo— no sólo en términos de destrucción, sufrimiento, etc. sino también en relación con el aspecto económico de la guerra: Se plantean, por ejemplo, que el dinero dedicado a armas, militares, reconstrucción de países devastados por la guerra, etc., podría utilizarse provechosamente para otros fines (combatir el hambre, para la educación, etc.). En general, en estas edades sus descripciones de la guerra están muy teñidas de valoraciones morales negativas y juicios críticos.

Por otra parte, comprenden también que para acabar con la guerra o para mantener la paz es necesario un proceso de negociación entre las partes implicadas, aunque son pocos los que conocen movimientos internacionales en pro de la paz o la existencia de negociaciones internacionales para obtener una paz estable en el mundo (desarme, etc.).

La concepción de la pobreza en la niñez

Durante los primeros años escolares, muchas de las ideas infantiles sobre la pobreza y la riqueza parecen estar inspiradas en los

“A partir de los 7 u 8 años, los niños empiezan a buscar explicaciones causales de la guerra, pero ésta se sigue percibiendo fundamentalmente como un conflicto concreto que se produce entre personas”

contenidos de los cuentos infantiles, sin duda porque se trata de una información que les resulta fácil de asimilar. Así, es típico que sus descripciones de la pobreza se centren fundamentalmente en rasgos visibles muy aparentes y extremos (harapos, mendicidad) que, a la vez, son susceptibles de cambios súbitos (“un pobre deja de serlo si se viste con un buen traje”) (3) y que mencionen métodos fantásticos o improbables como formas de resolver la pobreza (encontrarse dinero en la calle o conocer a un “rico” que le da todo su dinero).

Como los rasgos que definen la pobreza son poco permanentes y muy lábiles, tampoco son capaces de dar explicaciones sobre sus causas. A lo sumo, se centran en algún factor fortuito, o en algún antecedente personal inmediato (es pobre porque no quiere trabajar), reflejando esa idea tan extendida en la niñez de que la acción individual y el *deseo* son, en última instancia, los responsables de los fenómenos sociales.

Esta visión de la pobreza es muy semejante, en sus rasgos generales, a lo que observábamos en relación a las nociones de guerra y paz. La interpretación *personalista y voluntarista* de los hechos sociales, la fijación en los aspectos directamente observables de la realidad y la incapacidad para considerar y coordinar varios factores, son típicos del pensamiento en estos primeros años escolares (Navarro *et al.*, 1993).

La concepción de la pobreza en la preadolescencia

Hacia los 10 años, los chicos tienen ya una visión de la pobreza que va más allá de los aspectos meramente físicos y visibles. Para los preadolescentes, los pobres no sólo comparten algunas características perceptibles, sino también ciertos rasgos psicológicos y personales, resultado de las condiciones de vida (sufrimiento por las dificultades económicas; ayuda mutua, etc.). Tales rasgos suelen tener, además, muchos estereotipos sociales. En este caso, y llevados a sus extremos, el estereotipo subyacente parece ser el del pobre/bueno/desgraciado, y el del rico/avaro/satisfecho de sí mismo (4).

Durante la preadolescencia, ya se ofrecen diferentes argumentos para explicar las causas de la pobreza, incluyendo algunos factores de tipo social (falta de trabajo, necesidad de ayudas institucionales, etc.). No obstante, siguen dando mayor peso a las variables individuales como responsables de la desigualdad social: los obstáculos

socioeconómicos pueden superarse, en última instancia, mediante el esfuerzo y la ambición personales (sobre todo en el trabajo). A menudo, estas explicaciones entran en contradicción, sin que los chicos tomen conciencia de ello, con los estereotipos de los que hablábamos (esa visión maniquea de ricos y pobres), y, por otra parte, con un proyecto de sociedad basado en el igualitarismo, idea muy extendida en la preadolescencia.

Un cambio importante que se observa durante este período reside en el tipo de explicaciones que proporcionan para solucionar el problema de la pobreza. Ya no es suficiente la caridad individual, sino que además es necesario que existan soluciones como la ayuda institucional o el acceso al trabajo, explicaciones que aumentarán notablemente durante la adolescencia.

La concepción de la pobreza en la adolescencia

Al hablar de la desigualdad social, los adolescentes se refieren a rasgos mucho más permanentes y estables que implican no sólo la carencia de medios económicos o la presencia de ciertas características psicológicas —que reflejan en parte estereotipos sociales—, sino también ciertos rasgos comportamentales sutiles que distinguen a las clases sociales, como las formas de expresarse o las normas culturales de actuación en sociedad. Para el adolescente, además, la responsabilidad del problema de la pobreza no recae únicamente sobre los individuos sino también sobre la sociedad. No es ya cuestión de voluntarismo individual ni exclusivamente de medidas como dar trabajo o asistencia social. Más bien, éstas se contemplan desde la necesidad de ciertos cambios fundamentales del sistema socio-económico (por ejemplo, la elevación de impuestos, la redistribución de los recursos, etc.), muchos de los cuales ellos mismos reconocen como utópicos.

Bien es cierto que, como anticipábamos al principio de este apartado, las diferencias individuales en conocimiento e información sobre temas sociales son más marcadas a medida que los niños van siendo mayores. Así, por ejemplo, mientras que algunos adolescentes manejan una información muy limitada sobre el problema de la pobreza o sobre los conflictos internacionales, otros, por el contrario, han llegado a tener conocimiento e información notables acerca de ello. Y, en general, son estos últimos quienes, al haber reflexionado sobre estos problemas, han desarrollado ideas más abstractas acerca de la reciprocidad, la tolerancia, el respeto mutuo, la necesidad de conocimiento de otros pueblos y culturas, la ayuda a países más necesitados, la libertad y la igualdad de derechos, etc.

En el mejor de los casos, pues, es en la adolescencia avanzada cuando vemos una verdadera integración de la información que reciben, traduciéndose en una comprensión de los fenómenos sociales como procesos históricos multicausales, donde tan importantes son las variables personales (la voluntad de negociación, el

respeto, etc.) como los factores impersonales (las condiciones económicas, las relaciones de poder entre países, el sistema político...). La complejidad y sutileza de razonamiento de algunos jóvenes se observa también en el modo en que, al analizar los hechos humanos o sociales, se resisten a simplificar o generalizar sus explicaciones: Las coordenadas históricas y socio-económicas de cada país o grupo humano no son semejantes ni reductibles unas a otras.

En el siguiente ejemplo (5), en el que se entrevista a una joven de 17 años acerca de las diferencias de riqueza entre países, vemos algunas de estas características del pensamiento adolescente avanzado:

¿De qué crees que depende que unos países sean ricos y otros pobres?

[Ricos] "De razones históricas que les han llevado a situarse en un plano privilegiado, por el sometimiento de otros países... Pero en otros países, como Japón, las causas son diferentes. Japón es rico por el esfuerzo en el trabajo de sus habitantes. Otros, gracias a su clima, ya que es muy importante para la agricultura, pero hay países con buenas condiciones climáticas, como toda Hispanoamérica, y sin embargo la deuda externa y otro tipo de problemas históricos no les permiten estar en la situación que podrían tener... También es importante la situación marítima que les permita un buen comercio con otros países, una buena situación de exportación... Internamente, es muy importante no tener problemas de revoluciones, ni de crisis dentro de la gente de su país."

¿Qué es eso de la crisis? "Económica, de valores humanos, de revoluciones interiores. Que la gente del país no esté a gusto con la situación económica o política del país."

¿Tú crees que esas crisis impiden a un país hacerse rico? "Puede ser una causa porque tiene que haber estabilidad dentro de un país para prosperar... para que así los demás países piensen que hacer negocios con ellos va a ser próspero, ya que un país estable permite tener buenas relaciones con el resto de países."

Tal forma de razonar es la que caracterizaría un nivel avanzado de pensamiento en el adolescente. Lo interesante de estas ideas no es tanto lo acertado o no de la información que maneja, sino su organización interna y la forma en que va coordinando distintas variables, atribuyéndoles

NIÑEZ	<p>5 A 7 AÑOS</p> <p>¿Qué es la guerra? <i>Se pelean. ¿Quiénes? Unos hombres ¿Qué hacen? Se matan. ¿Por qué se pelean? Porque se matan.</i></p> <p>¿Qué es la paz? <i>Cuando hay muertos... ¿Qué prefieres, la guerra o la paz? La paz ¿Por qué? Que me dejen en paz ¿Quiénes? Los niños.</i></p> <p>¿Qué hace falta para que haya paz? <i>Se muere uno. ¿Tiene que morir uno para que haya paz? Sí. ¿Los niños pueden hacer algo para que haya paz? Sí. ¿Qué...? Morirse.</i></p>
	<p>8 A 10 AÑOS</p> <p>¿Qué es la guerra? <i>Es pelear, matarse uno a otro, con armas. ¿Cómo empieza la guerra? Pues mira, un hombre va caminando y no se fija y se choca con otro porque no tiene cuidado, y dice "tonto", y ahí empieza a lo mejor una pelea y luego van muchas y se hace la guerra. ¿Cómo acabaría la guerra? Los que se pelearon se disculpan... ¿Cómo haríamos para que no hubiera guerras? Algún hombre va caminando, se estrellan los dos y le dice uno al otro: discúlpame por haberme chocado, se dan la mano y no hay guerra.</i></p> <p>¿Sabes qué es la paz? <i>Es compartir las cosas uno a otro, ser amigo y también darle cosas a los pobres.</i></p> <p>¿Qué tiene que pasar para que acabe la guerra? <i>Yo estar muertos todos los soldados. ¿Y habría alguna forma de que no hubiera guerras? Que mueran, se agarran unos contra otros y ya están muertos... luego, todo está tranquilo.</i></p>
PREADOLESCENCIA	<p>11 A 13/14 AÑOS</p> <p>¿Sabes por qué empiezan las guerras? <i>Digamos que un presidente quiere coger un país y el otro también lo quiera coger y entonces pelean por el país. ¿Y a quién mandan a pelear? A los soldados.</i></p> <p>¿Cómo crees que empieza una guerra? <i>Por ejemplo, Honduras, desde Puerto Cortés, transporta los bananas a EEUU y ahí le pagan los EEUU con otras cosas, y cuando queda debiéndole algo un país a otro ahí es cuando empieza la guerra.</i></p> <p>¿Cómo se puede hacer para que acabe la guerra? <i>Los presidentes hablan y uno decide devolverle la tierra y así puede acabar con la lucha.</i></p>
ADOLESCENCIA	<p>14 AÑOS EN ADELANTE</p> <p>¿Qué es la guerra? <i>¿La guerra?, la locura de los hombres. La prueba de que no han aprendido a resolver sus problemas por la vía pacífica sino por medio de la violencia [...] solamente puede resolverse negociando, racionalmente [...] no sé si los hombres algún día llegarán a ser capaces de evitarlos [...] yo me imagino todo lo que se podría hacer con el dinero que se gasta en la guerra [se refiere luego a aumentar la educación, combatir la pobreza, etc.].</i></p>

Extractos de entrevistas sobre las nociones de guerra y paz (7)

más o menos peso según los casos particulares. Bien es cierto que son pocos los adolescentes (y probablemente los adultos no expertos) que exhiben un razonamiento sofisticado sobre los problemas sociales. Pero aún desconocemos casi por completo qué ideas, explicaciones y representaciones sociales han desarrollado los adultos de nuestra sociedad respecto a la mayoría de estos problemas. Lo que sí sabemos es que es en la adolescencia cuando se empiezan a adoptar posiciones ideológicas más o menos firmes, posiciones que son, sin duda, el resultado de todo un conjunto de factores educativos.

Llegados a este punto, es obligado preguntarnos sobre la función que tiene el entorno educativo en el desarrollo de estas nociones. En otras palabras, ¿por qué algunos individuos llegan "más lejos" que otros en su captación del mundo social?, ¿por qué se van haciendo más acusadas las diferencias conforme crecen los individuos?

El papel de la escuela

Hay aspectos en los que la cultura o el entorno "igual" a los sujetos, los hace más homogéneos. Por ejemplo, es probable que ciertas aptitudes o intereses peculiares, que pueden perfilarse en el niño pequeño, se vayan desdibujando poco a poco en un medio que no les presta suficiente atención o, sencillamente, que no los valora. En este sentido, la escuela tiende a homogeneizar a sus individuos puesto que tiende a "tratarlos a todos por igual" y a esperar de todos cosas semejantes. No es raro, entonces, que el niño "artista", por poner un ejemplo, termine por perderse en el anonimato, pareciéndose cada vez más a sus iguales (a la norma) y menos a sí mismo.

Pero hay también otro sentido en el que podemos decir que el entorno cultural homogeneiza a los individuos, y nos referimos a todo lo que tiene que ver con los valores, los estereotipos, e incluso ciertas creencias. Lo que Moscovici trata bajo la denominación de "representaciones sociales" podría muy bien caber en esto. Los grupos sociales comparten ciertas representaciones del mundo que se transmiten a los individuos *a pesar de ellos mismos*, es decir, sin que éstos hayan tenido que realizar un esfuerzo de elaboración propia (6). Tales representaciones estarían, en su versión más simple, al alcance de los individuos desde edades relativamente tempranas. Además, la mayoría de ellas serían "eficaces" para entender el mundo y moverse en él, sin tener que reflexionar sobre ellas. Sólo escasos individuos (llegados a la edad en que disponen de herramientas intelectuales que se lo permitan) tendrían la ocasión y la necesidad de tomar conciencia de la función y significado de estas representaciones compartidas. Pero, como ocurre también en otras áreas del desarrollo —la moralidad, por ejemplo—, el mero hecho de disponer de herramientas intelectuales adecuadas no implica automáticamente esa reflexión o meta-análisis.

Es precisamente en este terreno donde vamos a situar la discusión que sigue. El entorno cultural y educativo, a la vez que homogeneiza a los individuos en ciertos aspectos, puede ir diferenciándolos crecientemente en otros. En relación con el tema que nos interesa aquí, podemos plantear la hipótesis de que es difícil que el individuo desarrolle un pensamiento social crítico y reflexivo sin que su entorno educativo, en un amplio sentido, le haya proporcionado los elementos adecuados generadores de esa actitud cognitiva.

"A partir de los 13-14 años, a las causas territoriales y económicas se añaden otras más complejas como las de tipo ideológico, religioso, etc., y, aunque con frecuencia sus explicaciones son todavía parciales, empiezan a concebir los procesos sociales como resultado de condiciones históricas. En general, en estas edades sus descripciones de la guerra están muy teñidas de valoraciones morales negativas y juicios críticos"



OTL AICHER

Es cierto que, en general, la sociedad, los medios de comunicación, la propia escuela, suelen presentar los hechos sociales bien bajo la apariencia de relatos objetivo-descriptivos, bien de forma decididamente maniquea. La mayoría de los medios sociales contribuye a la idea de que los hechos sociales son susceptibles de una lectura objetiva unívoca. No hay, habitualmente, intención de educar en la reflexión y análisis de los fenómenos sociales, probablemente porque es esa la forma de que los individuos reproduzcan fielmente los valores sociales, como ha señalado Delval (1990).

Todas estas circunstancias llevan a que la mayoría de los jóvenes y adultos sigan manteniendo perspectivas maniqueas respecto a los conflictos sociales. De hecho, pocos son los individuos que se resisten a contemplar cualquier problema social sin acudir a soluciones o explicaciones simplistas, y no es exagerado decir que ello puede tener repercusiones verdaderamente dramáticas en situaciones de conflicto entre individuos o entre grupos. No deberíamos pensar que es un lujo sino una necesidad imperiosa que los individuos lleguen a ser capaces de penetrar en otras ideologías, comprender otros puntos de vista y superar las tendencias egocéntricas, como señalara sagazmente Piaget en su artículo del año 1934 "Une éducation pour la paix est-elle possible?" En el niño, sobre todo en la edad preescolar, la tendencia al egocentrismo es producto de sus limitaciones cognitivas, de su incapacidad para contemplar un problema desde ángulos diferentes. Es cierto que, con el desarrollo, va a ir superando su egocentrismo en ciertos terrenos, pero no podemos confiar —como se demuestra a lo largo de la historia— en una tendencia espontánea del desarrollo que garantice la superación del egocentrismo en otros terrenos más delicados para la convivencia social (Piaget, 1934).

¿Es papel de la escuela fomentar el desarrollo de los instrumentos cognitivos necesarios para un análisis crítico como el ejercicio de la reciprocidad, la adopción de otras perspectivas, el análisis de las normas a la luz de los valores morales, etc.? Decididamente, sí. Sin duda, es la educación formal la que, en gran medida, debe proporcionar los medios para que los individuos desarrollen esas capacidades, para "crear en cada uno un método de comprensión y reciprocidad, único medio de llegar a relativizar el propio punto de vista y aprender a situarse entre el

conjunto de los otros hombres, de las otras sociedades y culturas" (Piaget, 1934:19).

No ha sido pretensión de estas páginas ofrecer una guía concreta de cómo llevar a cabo esa ardua tarea de incentivar un pensamiento crítico y reflexivo. Más bien hemos querido aportar material que sirva de reflexión para el educador sobre el modo en que niños y adolescentes construyen una representación de su realidad social. No podemos dejar de insistir en la importancia de conocer las ideas espontáneas de los niños, ideas que tan a menudo se desarrollan al margen de la escuela. Hacer caso omiso de éstas suele llevar, en la mayoría de los casos, a que coexistan explicaciones científicas junto a las "teorías" ingenuas o intuitivas de la realidad. Sólo así podemos interpretar el hecho de que un adolescente que ha estudiado el principio de Arquímedes, y es capaz de aplicar la fórmula a los problemas que le plantea el profesor, nos "explique", en una entrevista clínica, que la flotación de los cuerpos depende de la cantidad de líquido que tenga el recipiente donde se sumerge.

Referencias bibliográficas

- ALVIK, T., (1968): "The development of views on conflict, war and peace among school children." *Journal of Peace Research*, 2, 171-195.
- BERTI, A.E. y BOMBI, A.N., (1988): *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONNELL, R.W., (1977): *Ruling class, ruling culture*. Londres: Cambridge University Press.
- COOPER, P., (1965): "The development of the concept of war." *Journal of Peace Research*, 1, 1-17.
- DEL BARRIO, C.; MARTIN, E. y NIETO, I., (1986): *Research work on children's ideas about international conflicts and relations: A study of Spanish children*. International education in twelve countries. Finnish National Commission for UNESCO.
- DELVAL, J., (1990): *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- DELVAL, J. y DEL BARRIO, C., (1992): "Las ideas de los niños acerca de la guerra y la paz". En F. Moreno Martín y F. Jiménez Burillo (Coords.) *La guerra: Realidad y alternativas*. Madrid: Editorial Complutense, 165-174.
- ENESCO, I.; DELVAL, J.; VILLUENDAS, D.; NAVARRO, A.; SIERRA, P. y PEÑARANDA, A., (1992): *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: C.I.D.E.
- HAARELSRUD, M., (1970): "Views on war peace among students in West-Berlin public schools". *Journal of Peace Research*, 7, 100-120.



OTL AICHER

"Al hablar de la desigualdad social, los adolescentes se refieren a rasgos mucho más permanentes y estables que implican no sólo la carencia de medios económicos o la presencia de ciertas características psicológicas, sino también ciertos rasgos comportamentales sutiles que distinguen a las clases sociales, como las formas de expresarse o las normas culturales de actuación en sociedad"

HAKVOORT, I. y OPPENHEIMER, L., (1990): *Children and adolescents about peace. The influence of different perspectives on children's conceptual level about peace*. Trabajo presentado en la IVth European Conference on Development Psychology, Stirling 1990.

LEAHY, R.L., (1983): "The development of the conception of social class". En Leahy, R.L. (Ed.), *The child's construction of social inequality*. Nueva York: Academic Press.

NAVARRO, A.; ENESCO, I.; SOTO, P. y DELVAL, J., (1993): "Las concepciones de la pobreza de niños y adolescentes españoles." *Revista IRICE*, núm. 6, 81-112. Rosario, Argentina.

PIAGET, J., (1926): *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1973.

PIAGET, J., (1934): "Une éducation pour la paix est-elle possible?" *Bulletin de l'enseignement de la Société des Nations*, 1, 17-23.

(*) Alejandra Navarro es investigadora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid (teléfono de contacto: 91 - 3974072).

Ileana Enesco es profesora titular de Psicología Evolutiva de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (teléfono de contacto: 91 - 3943085).

Notas

(1) Agradecemos a A. Peñaranda sus acertados comentarios en la revisión de este artículo.

(2) Sin embargo, los niños que han tenido una experiencia directa con la guerra muestran ideas muy parecidas con aquellos que no la han tenido, como reflejan algunos estudios comparativos.

(3) Lo que muestra, una vez más, la tendencia de los niños pequeños a interpretar que las modificaciones en los rasgos aparentes de los objetos implican cambios en su naturaleza o identidad.

(4) En nuestra investigación sobre este tema (Enesco et al., 1992), donde comparamos sujetos pertenecientes a dos estratos socio-económicos (clase media-alta y clase baja), pudimos observar que estos estereotipos psicológicos y morales, vinculados a ricos y pobres, eran bastante parecidos en ambos grupos sociales. Los pobres se asociaban a valores morales positivos (ayuda mutua, generosidad, sencillez, etc.), destacando aspectos psicológicos negativos (sufrimiento, etc.), mientras que los ricos tendían a asociarse a valores morales negativos (codicia, poca sensibilidad ante los problemas ajenos, etc.).

(5) Tomado del estudio que está realizando J. García Malagón sobre la riqueza y pobreza de los países.

(6) En un sentido semejante a lo que ocurre con la asunción de normas: no es necesario que el niño reflexione sobre ellas para acatarlas. Precisamente esa reflexión llegaría años después de haberlas asumido.