
LAS GUERRAS EN LA MENTE DEL NIÑO: LA PARTICIPACION DE LA COMUNICACION PUBLICA EN SU CONSTRUCCION

José Antonio Younis Hernández
Universidad de Las Palmas

RESUMEN. Este artículo trata de la participación de la comunicación pública en las representaciones que elabora el niño sobre las guerras. Confronta las representaciones de la guerra que llevan a cabo la televisión y la escuela. El artículo presenta un primer apartado teórico en el que se definen tres tipos de relatos sobre las guerras: el relato informativo, el relato de reconstrucción y el relato de ficción. En un segundo apartado, metodológico, se ofrecen los pasos a seguir para analizar la trayectoria que siguen estos relatos bélicos: 1. Tramo del trabajo constructivo y codificador efectuado por el relato. 2. Tramo del trabajo reconstructivo y decodificador que el niño realiza sobre el relato. 3. Tramo de los modelos de acción. En el tercer apartado, se ofrecen datos extraídos de dos estudios exploratorios: a) *Los relatos informativos sobre la guerra del Golfo y su representación por el niño.* b) *Los relatos de ficción-reconstrucción y su influencia en los «juegos de guerra» de los niños.* En último lugar, se discuten una serie de consideraciones finales en orden a sugerir una posible línea de investigación sobre las guerras y su construcción social, tanto por el niño como por los relatos.

UBICACION TEORICA

Uno de los fenómenos que más pronto aparece en el escenario de la vida del niño es el de la guerra. El acceso al conocimiento social de las guerras tiene lugar, no obstante, de forma mediada y a través de relatos producidos por la comunicación pública.

Esta «experiencia indirecta» viene dada por mediación del espectáculo televisivo principalmente, y según tres modalidades de relato que dan

cuenta de las guerras: *el relato informativo, el relato de ficción y el relato de reconstrucción*.

En líneas generales, sin entrar en grandes consideraciones, el relato informativo suele tomar sus datos de referencia de conflictos armados que están desarrollándose en el presente. Su representación, pues, es «simultánea» con el acontecimiento bélico.

El relato de ficción desarrolla acontecimientos bélicos imaginarios que no han tenido lugar históricamente. Por último, el relato de reconstrucción toma sus datos de referencia de acontecimientos bélicos del pasado, que ya han tenido lugar históricamente.

Esta clasificación es un tanto apresurada, pero a efectos de análisis puede servirnos de guía heurística.

El relato informativo suele aparecer en las noticias del telediario. En menor medida, el relato de reconstrucción también puede aparecer en el contexto de los noticiarios, aunque es más habitual encontrarlo en forma de documental o como género bélico. No ocurre lo mismo con el relato de ficción, el cual tiene en el género bélico su contexto natural.

El relato de reconstrucción y el relato de ficción habitualmente aparecen en relación de yuxtaposición. Es el caso de numerosas películas de guerra que nos cuentan una historia ficticia, pero «embutida» en el contexto de un acontecimiento bélico que tuvo lugar históricamente. En este caso, hablamos de relatos de ficción-reconstrucción.

Estos tres tipos de relatos tienen en común que son producidos socialmente a través de la comunicación pública. Es decir, que las estrategias sociales utilizadas para poner en escena acontecimientos de guerra se inscriben en las mismas rutinas, formas y procesos que son habituales en la comunicación pública.

La comunicación pública produce y pone en circulación un tipo de información sociocultural que sólo transcurre por canales institucionalizados y que se proponen a la comunidad como referencias legítimas desde las que interpretar el entorno social y material (Martín Serrano, 1986: 38).

Las concepciones dominantes relativas a la paz y a la guerra que mantienen los niños se han constituido básicamente por las estrategias de dominación de la realidad introducidas vía comunicación pública.

Por otro lado, al igual que la televisión, también la escuela produce relatos sobre las guerras. De forma particular, la escuela utiliza el recurso a la comunicación pública cuando acude, para sus prácticas de enculturación, a cuentos, tebeos, historias, textos de lectura, a la historia enseñada en los textos de ciencias sociales, etc., y que interpretan para miles de niños el fenómeno de la guerra.

Precisamente, existe un área de estudio sobre la representación de la sociedad en los textos escolares de lectura que utiliza parecidos procedimientos de análisis de relatos que emplean los analistas del mensaje televisivo.

Aunque el tipo de relato bélico «mostrado» habitualmente en las escue-

las es el de reconstrucción histórica, sin yuxtaposición con el relato de ficción, en la mente del niño sí que tiene lugar dicha yuxtaposición. Esto es algo que esperamos demostrar más adelante.

Si nos preguntáramos de dónde sabe el niño lo que sabe de las guerras, si por la comunicación pública escolar o por la comunicación pública televisiva, nuestra respuesta sería que por la escuela y por la televisión. Pero esta afirmación debe ser matizada.

En primer lugar, las representaciones sociales sobre las guerras no se dan en un «vacío social», en el instante frente al relato televisivo, como si «viera» y «oyera» a modo de un envasado al vacío.

La influencia enculturizadora de la televisión no es autosuficiente, sino que su «trabajo educativo» depende de su interacción con otros dispositivos de mediación social (la escuela y la familia principalmente) y de mediadores sociales tales como los padres, los maestros o los amigos (grupo de iguales). Se trata del papel jugado por el conocimiento anterior en la producción de nuevo conocimiento, tal como ha sido estudiado por la teoría de los esquemas (Bartlett, 1932; Rumelhart, 1984; Piaget e Inhelder, 1968) y que ha dado lugar a algunas investigaciones sobre el medio televisivo (Cantor y Sparks, 1984; Cohen y otros, 1983; Scheffler, 1983; Orozco, 1990).

El niño se enfrenta a la televisión con una serie de guiones-esquema que ha asimilado de sus experiencias anteriores. Pero la naturaleza de sus representaciones sobre la guerra están más determinadas por su interacción con la televisión que por interacción con la escuela, pues la guerra es un hecho que el niño sólo ha experimentado simbólicamente. Cuando la escuela empieza a «hablar» de las guerras, los niños ya tienen un buen número de «horas de guerra» televisivas a sus espaldas.

Este hecho revelador precisa una serie de reflexiones. En primer lugar, el primer dispositivo de mediación socioeducativa en la comprensión de las guerras es el de la televisión. En segundo lugar que, cuando los niños llegan a la escuela, no se les habla de ellas hasta bien entrada la escolaridad, cosa que ocurre algunos años después de haber acumulado una buena dosis de conflictos armados. En tercer lugar, como los primeros «guardabarreras» que van a cribar la experiencia televisiva sobre las guerras son los padres, la tarea de mediación educativa empieza verdaderamente en el contexto familiar; al que, sólo más tarde, se incorporará la escuela.

Sería sumamente provechoso averiguar las representaciones que sobre la guerra hace la comunicación pública escolar frente a las representaciones construidas por la televisión. En medio de ambas representaciones, formuladas por los relatos, los guiones-esquemas que lleva el niño nos dirán de qué fuente ha «bebido» principalmente, si de la escuela o de la televisión, y esto según dos momentos diferenciados de su *life-span*: antes de la escuela y durante su escolarización en ella. Con ello averiguaríamos

los procesos de conflicto y transformación de sus representaciones sobre la guerra.

PLANTEAMIENTO METODOLOGICO

Para llevar a cabo este planteamiento investigador, partimos de dos consideraciones metodológicas: 1. Considerar los tres tipos de relato enunciados anteriormente; 2. Analizar el mecanismo enculturizador de estos relatos según tres grandes tramos o recorridos cognitivos: *a)* Tramo del relato como codificador y constructor de la realidad social de las guerras; *b)* Tramo del trabajo reconstructivo y decodificador que el niño realiza sobre el relato; *c)* Tramo de los modelos de acción que se generan a partir de los tramos anteriores.

Los resultados abreviados que ofrecemos en este trabajo corresponden a dos estudios exploratorios que ponen a prueba estas hipótesis de trabajo un tanto intuitivas. El primer estudio trata de la participación del relato informativo televisivo en la representación del niño sobre la Guerra del Golfo. En el segundo estudio, consideramos la influencia del relato de ficción-reconstrucción en los juegos infantiles.

1. *Los relatos informativos sobre la Guerra del Golfo y su representación por el niño*

Pedimos a un grupo de sesenta niños de 10 años, de ambos sexos y de clase social baja, mediante un cuestionario de frases incompletas (véase anexo), que imaginaran un viaje fantástico por el telediario y que de repente se encontraban con la Guerra del Golfo. A continuación exponemos algunos de estos resultados.

a) Los dibujos de los niños y lo que encontraron en la Guerra del Golfo. A pesar que la presencia de sangre, muertes y abundante material bélico no se plasmaban en los telediarios, los niños describieron y dibujaron imágenes de la guerra con estos elementos que faltaban en las noticias de los telediarios.

Es obvio que los niños rellenaron esta falta de información con imágenes reproducidas y entresacadas de relatos bélicos de ficción que ya conocían. Involuntariamente, la televisión planteó un experimento de «relato con ruptura» que los niños completaron con relatos de guerra conocidos.

Llama la atención que los niños acudieran a su memoria enciclopédica de relatos de ficción para rellenar el «hueco informativo» y de sentido que faltaba en los telediarios.

Por otras investigaciones, sabemos que este «hueco de información» faltaba en los telediarios, hasta el punto que el conflicto del Golfo parecía no haber tenido lugar (Baudrillard, 1991; Pérez y otros, 1991; Plataforma contra la guerra, 1991; Varios autores, 1991; Pizarroso, 1991). Es decir: el relato informativo, como codificador y constructor de la guerra, obvió esta representación en sus imágenes.

Funcionó, pues, la representación social obtenida por los niños de su aprendizaje con relatos de ficción y de ficción-reconstrucción.

Que los únicos países reflejados en los dibujos de los niños fueran Irak y Estados Unidos es un dato que revela el protagonismo hegemónico de los USA; a pesar que fue una guerra que involucró a varios países, entre ellos España. Sólo en un dibujo se representa a otro país, Israel, que aparece intercambiando misiles con Irak. Estos datos contrastan con la redundante presentación televisiva, que llamaba «aliados» a los países que luchaban contra Irak.

Esta hegemonía norteamericana como guardián del orden y del bando de los «buenos» debe cotejarse con la influencia ejercida por los relatos de ficción-reconstrucción. En el siguiente estudio veremos que los soldados norteamericanos son considerados como del bando de los «buenos». No es arriesgado interpretar que esta representación social previa está influyendo en la categorización que se hace de los norteamericanos como de los «nuestros», frente a los árabes y otros países del Sur que no son de los «nuestros».

Expresiones escritas, tales como: muertos, pistolas, cadáveres, metralletas, tanques, buques de guerra, misiles, explosiones, sangre y armas, son las palabras más utilizadas para describir lo que encontraron en la guerra del Golfo.

Como contrapunto, algunos detallan referencias de tipo psicológico: crueldad, maldad, egoísmo, odio y pánico son las que mas abundan, pero con una frecuencia mucho menor que las anteriores. La respuesta «petróleo» sólo aparece en dos ocasiones.

Por último, también son relativamente abundantes los dibujos que señalan a los presentadores del relato informativo. En todos los casos, sin embargo, están rodeados de las duras escenas de guerra que ya hemos comentado.

b) *Las causas de la guerra del Golfo.* ¿Qué atribuciones utilizan los niños para referir las causas de la guerra del Golfo?

La mayor parte de las respuestas revelan un esquema muy simple, de mínimo esfuerzo psicológico: la personalización o subjetivización del conflicto bélico.

Las causas que se atribuyen al conflicto giran en torno a Sadam Husein: «un señor egoísta que quería al mundo para él»; «el rey de Irak quería invadir Kuwait»; «Sadam Husein tomó una isla»; «Sadam Husein lo había

querido»; «Sadam Husein era muy malo e hizo todo el mar de petróleo»; «Sadam había molestado a Bush»; «Sadam Husein lo quería así y desde ese momento le cogí mucho odio»; «Sadam Husein se había apoderado de Kuwait», etc.

De estos datos abrumadores se desprende el predominio del individuo como agente de los hechos. La causa de la guerra del Golfo se hace depender de la voluntad personal de un señor, en vez de enmarcarse dentro de un marco estructural explicativo. Lo que contrasta con que la voluntad de resolver el conflicto no pertenece a un individuo (Bush), sino a un país: Estados Unidos. No ocurre así con el «malo», que sí tiene nombre y apellido: Sadam Husein.

Esta representación personalizada tiene un gran parecido con la estructura del relato maravilloso: los papeles de los personajes están fuertemente delimitados según el clásico estereotipo de los «buenos» contra los «malos». Se parte de una fechoría que alguien comete y que rompe el orden social adecuado (fechoría de Sadam Husein: el «malo»), que debe ser reparado enviando al héroe (Estados Unidos: el «bueno») para que restablezca dicho orden social alterado.

En la propaganda bélica televisada resaltaba este eslogan que se encargaban de transmitir los políticos, sumándose como «héroes paralelos» en la construcción social de la noticia.

Así, el relato informativo se hacía efectivo por su simplicidad, tal como demanda la estética narrativa de los cuentos de hadas que tan bien asimilan los niños, por el escaso esfuerzo mental que comportan, y que tanto abundan en los relatos destilados por los medios de comunicación masiva; tal como demuestran las documentadas investigaciones de Manuel Martín Serrano (1986).

Ya los artífices de la persuasión de masas saben que el principio de la idea simple y redundante, el estereotipo que simplifica la complejidad, es el «arma secreta» que hace funcionar la retórica publicitaria. Esta misma retórica, con más razón si cabe, es la que se hace funcionar en tiempo de guerra, y que en las respuestas de los niños se ha visto clara.

Los casos de «lectura aberrante», en contra de las intenciones del emisor, contabilizan una escasa frecuencia: «no se ponían de acuerdo por el petróleo»; «por dinero»; «a Sadam y los norteamericanos les importaba más sus negocios»; «no estaban de acuerdo por unos pozos de petróleo»; «porque los dos querían Kuwait y los tanques de petróleo»; «Sadam y Bush no se ponían de acuerdo»; «Husein quería su petróleo y no se lo querían dar», etc.

Fue curioso comprobar que las «lecturas aberrantes» (en la escritura y algunos dibujos) del mensaje coincidieron en pertenecer a la misma clase o aula. Fue entonces que solicitamos una entrevista con la maestra, para averiguar a qué podían deberse estas «lecturas aberrantes».

La maestra nos refirió que había tratado el asunto de la guerra del

Golfo con los niños y que había procurado poner orden en sus mentes y en sus actitudes, desterrando las fáciles categorías de buenos y malos, amigos y enemigos, ganadores y perdedores.

Este hecho indica que el papel mediador del maestro posibilita que el relato informativo sea reconstruido críticamente. Aunque las intervenciones de esta maestra sólo hayan tenido un carácter episódico y poco sistemático, tal como ella misma nos confesó, demuestra que de una intervención psicoeducativa más planificada puede obtenerse un resultado más duradero y de más largo alcance y que, por otra parte, el conocimiento de algo tan complejo como las guerras puede adelantarse en la escuela, sin esperar que sea la televisión o el currículum escolar el que regule cuándo y cómo ha de hablarse de ellas. De esta manera, la escuela puede descolgarse el «sanbenito» de ser una institución mediadora alejada de la realidad.

2. *Los relatos de ficción-reconstrucción y su influencia en los «juegos de guerra» de los niños*

Como punto de contraste, queremos mostrar un sencillo experimento que realizamos en 1985 con 22 niños de 11 años. En este experimento mostramos que el relato maravilloso codificado y representado en la estructura del relato bélico informativo es el mismo que se aplica al relato bélico de ficción-reconstrucción y que, por otra parte, tiene aplicada constancia en los juegos de los niños (modelos de acción).

Esto viene a demostrar que las representaciones del relato (informativo, de ficción y de reconstrucción) se hacen sociales, y lo son en la medida que contribuyen a la formación de pautas de comportamiento social (el juego de los niños) y orientan las comunicaciones entre iguales.

Tal como afirma Manuel Martín Serrano: «Es cierto que la visión del mundo en los medios de comunicación masiva es redundante. Reitera, tanto en los programas de ficción como en los informativos, tanto en los infantiles como en los de adultos, una estructura narrativa que en la trama, en el desenlace, en la división de los papeles y en la evaluación de los personajes ofrece muy pocas variantes» (1990: 16).

El experimento consistió en entregar figuras de soldados de distintas nacionalidades y héroes de ficción a los niños varones de cuatro clases distintas de 5.º de EGB: Superman, He-man (el héroe de Masters del Universo), Papá Pitufo, Skeletor (el malo de Masters del Universo), Gárgamel (el malo de la serie Los Pitufos) y un Guerrero Diabólico (de la película La Guerra de las Galaxias) fueron los héroes de ficción utilizados. Junto a estos héroes entregamos soldados que representaban tres nacionalidades: un soldado norteamericano (con bandera incorporada), un soldado del ejército chino (con bandera comunista de la hoz y el martillo) y un guerrero «moro» (con la bandera de la media luna).

Dejamos que todos los niños jugaran libremente con diversos juguetes que se llevaron a cada una de las aulas. Entre los juguetes colamos de «contrabando» una caja abierta con los susodichos personajes.

El resultado observado fue que habían hecho los siguientes bandos rivales, después de un corto tiempo de negociación entre ellos:

<i>Los buenos</i>	<i>Los malos</i>
Superman	Skeletor
He-man	Gárgamel
Papá Pitufo	Guerrero Diabólico
Soldado norteamericano	Chino-soldado rojo
	Moro-soldado del Islam

Sólo dos niños quisieron incluir al soldado chino en el bando de los buenos, pero el grupo sancionó argumentando que «así no eran las cosas», que «así no se hacía»...

Es fácil entender que esta discriminación privilegia al etnocentrismo de los que «son de los nuestros» frente a los que «no son de los nuestros».

Los niños «mezclaron» soldados con héroes y malvados (creados por los relatos de la comunicación pública), en un alarde de transferencia sociocognitiva entre realidad (soldados) y ficción (héroes).

El experimento no tuvo más continuidad que la relatada. Es obvio que podríamos haber preguntado, ingenuamente: ¿por qué luchan unos contra otros?, ¿por qué éste (señalando) es de este bando?, etc. Esperamos, en un futuro próximo, diseñar una entrevista que permita aflorar las distintas representaciones de los niños y su relación con las representaciones vehiculadas por los relatos bélicos de la comunicación pública.

CONSIDERACIONES FINALES

Para seguir trabajando el fenómeno de la guerra y su representación por el niño, a partir de los tres tipos de relatos propuestos y según la metodología apuntada, es preciso considerar otras variables intervinientes.

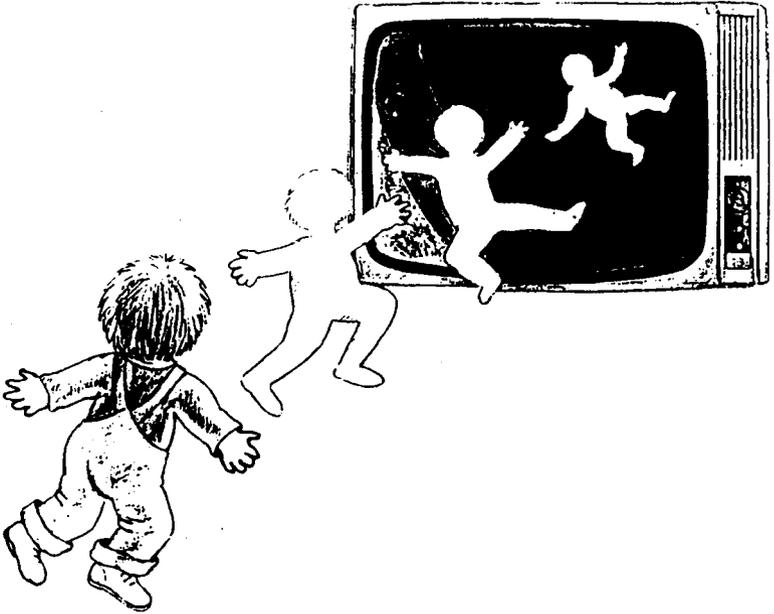
En primer lugar, debemos adoptar una perspectiva evolutiva: cómo evolucionan las representaciones de los niños acerca de los conflictos bélicos, en función de su desarrollo intelectual y socioafectivo. En segundo lugar, debemos adoptar una perspectiva psicosocial: comparar las representaciones de clases sociales diferentes. En tercer lugar, hay que llevar a cabo un minucioso análisis de contenido a nivel de los relatos y de los productos comunicativos: la teoría más completa que conocemos es la del profesor Martín Serrano. Su teoría nos aporta un conocimiento de cómo

los relatos construyen modelos sobre lo que acontece en el mundo. Ofrece un aparato teórico y metodológico que investiga los procesos de influencia social en los que participa la comunicación pública, y sitúa su línea investigadora en el marco teórico más amplio de los procesos sociales de reproducción y cambio. En cuarto lugar, satisfacer un criterio de intervención psicoeducativa: qué se puede hacer y cómo hacerlo para que la televisión y otros medios tengan cada vez menos ventaja como «educadores» prepotentes e indiscriminados del niño. Con ello estaremos ofreciendo una aportación de la que está tan necesaria la teoría y la práctica de la educación para la paz.

BIBLIOGRAFIA

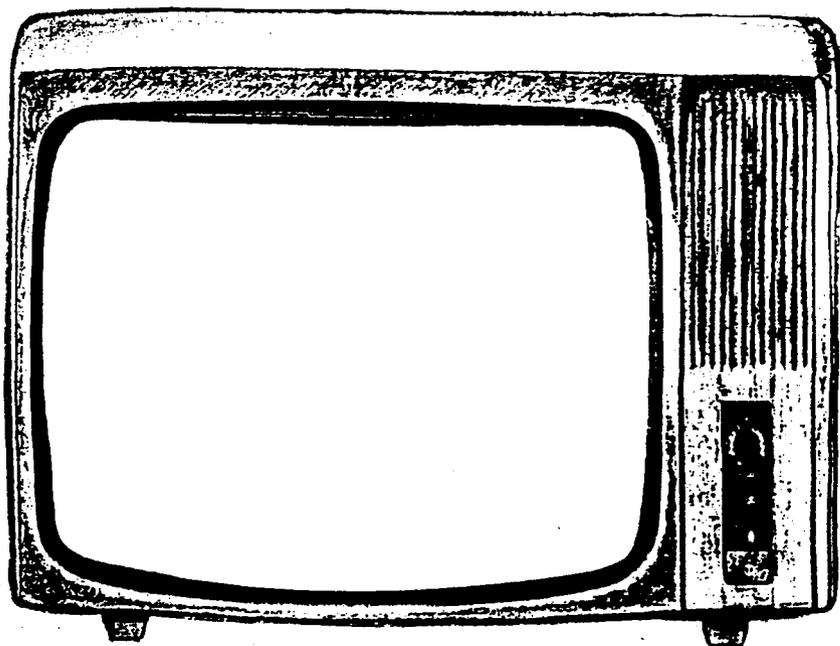
- BARTLETT, F. C. (1932): *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*, Cambridge University Press.
- BAUDRILLARD, J. (1991): *La guerra del Golfo no ha tenido lugar*, Barcelona, Anagrama.
- COHEN, A., y otros (1983): «Adolescent's Perceptions of Social Conflicts in Television News and Social Reality», *Human Communication Research*, vol. 10, 2, 203-225.
- CANTOR, J., y SPARKS, G. (1984): «Children's Fear of Responses to Mass Media: Testing Some Piagetian Predictions», *Journal of Communication*, vol. 34, 2, 90-103.
- MARTÍN SERRANO, M. (1986): *La producción social de comunicación*, Madrid, Alianza.
- (1990): «La participación de los medios audiovisuales en la construcción de la visión del mundo de los niños», *Infancia y Sociedad*, 3, 5-18.
- OROZCO, G. (1990): «El niño como televidente no nace, se hace», en M. CHARLES y G. OROZCO, *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, México, Trillas.
- PLATAFORMA CONTRA LA GUERRA (1991): *Escritores por la paz*, Madrid, Ediciones Libertarias.
- PÉREZ, J., y otros (1991): *Así se contó la guerra. Televisión y espectáculo informativo*, Sevilla, Canal Sur Televisión-Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Sevilla.
- PIZARROSO, A. (1991): *La guerra de las mentiras*, Madrid, Eudema.
- PIAGET, J., e INHELDER, B. (1968): *Memoire et intelligence*, París, PUF.
- RUMELHARDT, D. E. (1984): «Schemata and the Cognitive System», en Wyer y Smuls (eds.), *Handbook of Social Cognition*, vol. I, New Jersey, LEA.
- SCHIFFLER, I. (1983): *Conditions of Knowledge; an Introduction to Epistemology and Education*, Chicago, Chicago University Press.
- VV.AA. (1991): *Las mentiras de una guerra*, Barcelona, Deriva Editorial.

A N E X O



UN VIAJE EN TELEVISOR

Trata de imaginar una historia cuyo personaje principal seas tú. La historia comienza así: «Cierta día, mientras estaba tranquilamente viendo el Telediario, oí un remolino de viento que, primero, me levantaba y, luego, me metía en el televisor. Así que, de improviso, me encontré en la *Guerra del Golfo*.» Continúa el relato pintando en el televisor vacío de al lado la escena en la que has sido introducido por el remolino. Luego completa la historia inventando y escribiendo lo que te pasó después, lo que viste y lo que pensaste.



Entonces yo _____

En aquella guerra encontré _____

Y dije inmediatamente _____

Luego sucedió que _____

Por fin, descubrí que había guerra porque _____

Después, para salir del televisor _____