

INFANCIA Y GUERRA EN CENTROAMÉRICA

FLORENTINO MORENO MARTÍN





**INFANCIA Y GUERRA
EN CENTROAMÉRICA**

FLORENTINO MORENO MARTÍN

**INFANCIA Y GUERRA
EN CENTROAMÉRICA**



355.022

M79i

Moreno Martín, Florentino

Infancia y guerra en Centroamérica. -1.ed.-

San José: FLACSO, 1991

244 p.

ISBN 9977-68-023-x

**1. Niños-América Central. 2. Guerra-América
Central**

Editor:

Sebastián Vaquerano

Procesamiento del texto:

Vilma Herrera

© Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO

Primera edición: Noviembre de 1991

**Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO
Secretaría General. Apartado 5429. San José, Costa Rica**

A Nacho y a Silvio

PREFACIO

Un grupo de niños corría en dirección a la cámara por una carretera desierta. Algunos desnudos, otros en harapos. Levantaban los brazos y lloraban desconsoladamente mirando en todas direcciones. Al fondo, brotaban varios hongos de fuego de lo que parecía ser una pequeña aldea. Era el Vietnam, de finales de los años 60. Miles de ciudadanos de los EEUU de América hicieron mal la digestión la noche que pasaron la escena por televisión y comenzaron a preguntarse si era justa aquella guerra.

Plaza de la Revolución, Managua, 1983. Una niña de 15 años se dirige a una multitud de hombres y mujeres, la mayor parte de ellos armados. En medio del bosque de fusiles escucho expectante. La niña grita que ha perdido un brazo por la revolución y que está dispuesta a dar el otro, incluso la vida, por la misma causa. Me estremezco al oirlo. Días atrás la contra había asaltado su comunidad y ella había resistido junto con otros soldados sandinistas. Semanas después miles de afiches con su rostro empapelaban todos los rincones del país. Bajo la fotografía, una sola frase: *la sonrisa de Nicaragua*.

San Salvador, julio de 1989. Un grupo de extranjeros se arremolinan en torno a un mostrador del aeropuerto internacional, donde dos guapas azafatas están repartiendo algo. Me acerco con la curiosidad del turista que desea recibir un obsequio típico. Lo que regalan son afiches multicolores llenos de fotografías infantiles. Sobre un fondo azul intenso, una preciosa niña hace equilibrio entre su única pierna y dos modestas muletas. Probablemente sea la primera fotografía que le hayan hecho. En otro, un grupo de niños, también mutilados, cuentan sus desgracias con frases sencillas. En otro, un amasijo de visceras y músculos, que debieron pertenecer a una niña, comparte cartel con un señor ciego, padre de la difunta según advierte el texto. Sobre esta galería de horrores, grandes mensajes que acusan a los guerrilleros del FMLN de ser los causantes de tantas calamidades infantiles.

Estos niños de los que tanto nos compadecemos cada vez que la maquinaria de una guerra comienza a funcionar, ¿son víctimas inocentes que no tienen nada que ver con el curso de los enfrentamientos promovidos y protagonizados por los adultos?. Aunque la opinión más generalizada parece indicar que sí, es necesario poner en duda esta supuesta marginalidad infantil del fenómeno bélico.

Cuando en tiempo de guerra hablamos de la infancia, lo más habitual es que nos refiramos a los efectos que ésta produce en los más pequeños. Sin embargo, el papel que los niños juegan en los conflictos armados no se limita al sufrimiento pasivo de sus efectos más evidentes: muerte, desnutrición, traumas, etc. Además de su participación activa como niños-soldados, fenómeno nada marginal en gran parte de los grupos armados del orbe, la infancia es utilizada como excusa de aventuras bélicas, como sustantivo estimulante en las arengas (se lu-

cha por un futuro mejor para la infancia, para no avergonzarnos ante nuestros hijos, etc.), y sobre todo como recurso propagandístico. Es difícil no estremecerse cuando se contrasta la inocencia de un niño con los horrores de la guerra. Es un efecto que se repite en todos los conflictos armados. Cuando quiere denunciarse la brutalidad de la guerra, o sencillamente la del enemigo, siempre aparece un niño sobre un fondo de destrucción. Un niño solo, o en brazos de una madre plañidera. Es efectivo y conmovedor.

Estas mismas criaturas, a las que todos parecemos querer apartar de la catástrofe, cuando tengan algunos años más (a partir de los 15 según las Naciones Unidas), conformarán los grupos armados a los que la sociedad exigirá efectividad en el cumplimiento de sus funciones. La mayor parte de los adultos, incluso los militares más duros, estarán de acuerdo en apartar a un muchacho de 13 o 14 años de la actividad bélica. Quienes promuevan esta participación serán tachados de crueles y bárbaros. Cuando este niño tenga tres o cuatro años más, esa misma mayoría que ayer lo protegía del choque de los sables, hoy considerará necesaria su participación en la milicia. Quien intente ahora apartar a este adolescente de las armas, será tratado como el que hace tres años promovía su participación, a veces mucho peor. Se pasa así de ser la víctima de una confrontación, a ser protagonista de la misma, de estar en el bando de los *moralmente intocables*, a ser un objetivo militar a abatir.

¿Es este cambio traumático? ¿Es necesario transformar radicalmente la forma de pensar y de sentir de los adolescentes para que en lugar de la gramática o la geometría aprendan ahora la forma más efectiva de matar a un semejante?

Si para responder a estas preguntas atendemos a la experiencia de los millones de personas que han participado en una guerra, o sencillamente, a aquellos que han cumplido un servicio en el ejército de su país; podemos afirmar que en la mayor parte de los casos, este paso de la vida civil a la militar, de la infancia ingenua a la experiencia castrense, no supone un cambio fundamental en la identidad de estos jóvenes. Salvo excepciones, no existe una ruptura traumática entre el niño al que todos queremos dejar al margen de la guerra y el joven que la protagoniza. ¿Qué sucede entonces?. ¿Es tan grande la capacidad de adaptación del ser humano como para asimilar fácilmente cualquier nueva realidad, aunque ésta sea tan dramática como la que supone la aniquilación de los miembros de su misma especie?. Viéndolo desde otro punto de vista podemos hacernos la pregunta de otro modo: las exigencias que plantea la guerra, o la preparación para la misma, ¿suponen realidades novedosas para el adolescente o por el contrario, han sido ya incorporadas en una fase previa de su desarrollo evolutivo?.

Estas son algunas de las preguntas sobre las que pretendo reflexionar en este libro. Mi propósito fundamental es el análisis de lo que he venido a denominar como socialización bélica. Con este nombre quiero describir un fenómeno que va más allá del mero aprendizaje instrumental del manejo de las armas o la vida militar. A mi juicio, y esta es la suposición que ha guiado mi trabajo de investigación de los últimos años, la guerra es una institución que forma parte de nuestra identidad como adultos. No como un instinto o impulso innato, como han tratado de demostrar determinados etólogos y psicofisiólogos, sino como un hecho interiorizado en el proceso de socialización por el que todos pasamos en nuestra infancia.

La experiencia en que se basan las afirmaciones de este libro tiene un marco geográfico y temporal específico: los distintos enfrentamientos civiles que tuvieron lugar en los años ochenta en Centroamérica, especialmente en Nicaragua. En los primeros años de esa década se vivieron en el área los momentos más álgidos de las guerras de la región. Desde 1982 hasta 1984 trabajé en una zona rural nicaragüense, lo que me hizo vivir de cerca el ambiente de guerra que se respiraba en todo el país. En aquellos años tuve la ocasión de conocer de cerca las zonas de guerra de El Salvador y Guatemala. De regreso a España me propuse desarrollar una investigación sobre el fenómeno que más me había impactado durante esos años: la naturalidad con la que los niños asumían e incorporaban a su vida cotidiana, los terribles hechos de la guerra.

Desde entonces he visitado Centroamérica en tres ocasiones, terminando el estudio en que se basa este libro en los últimos meses de 1990. La investigación me llevó a recorrer, junto con un magnífico equipo de colaboradores, las zonas de guerra de Nicaragua, los campamentos *contras* del sur de Honduras y, como contraste, determinados núcleos rurales españoles donde hacía más de 50 años que no se vivía la guerra. En todos estos lugares entrevistamos a casi un millar de niños de ocho a catorce años. Hablamos con madres de familia, con militares y guerrilleros. Analizamos libros escolares, noticias periodísticas y distintos testimonios hablados y escritos. Este libro pretende ser un análisis conjunto de todo este material, enmarcado en la tradición científica de la psicología social.

La obra se divide en tres partes. La primera es una reflexión sobre las múltiples relaciones de la infancia con la guerra (utilización, efectos, traumas, etc.), basada en la experiencia acumulada por

los trabajos de distintos investigadores. La segunda parte es una reflexión teórica general sobre el problema de la socialización bélica. La tercera, por último, se centra en la exposición de los resultados del estudio al que me he referido anteriormente.

No podría terminar este Prefacio sin consignar un doble agradecimiento. En primer lugar a NORAD por su indispensable contribución financiera, que hace posible la aparición de este libro. Y a la Secretaría General de la FLACSO y su Programa Académico, que se hicieron cargo de las labores de edición y con cuyo concurso este trabajo podrá circular en Centroamérica. Es a los centroamericanos adultos a quienes está dirigido, porque es responsabilidad adulta el sufrimiento de los niños.

Primera parte

INFANCIA Y GUERRA

INVESTIGACIÓN Y GUERRA: UN PROBLEMA DENTRO DE OTRO

Comparados con los estudios relacionados con la selección y entrenamiento de tropas, guerra psicológica, y otros temas relativos a la eficacia militar, las investigaciones acerca de los efectos de la guerra en la población civil, y concretamente en los niños, son muy escasas. La mayoría de libros y artículos sobre guerra e infancia, al menos a los que se puede acceder por los procedimientos usuales de documentación, aluden, además de a las dos guerras mundiales, a los conflictos entre árabes e israelíes y a las distintas guerras del sudeste asiático contemporáneo. La mayor parte de los mismos abordan problemáticas relacionadas con refugiados, o con actitudes de la población civil hacia conflictos que se viven lejos de sus fronteras. Como contraste, son muy escasos los informes sobre la situación de los niños que habitan en las mismas zonas de guerra.

Esta selección geográfica y temática tiene fácil explicación si tenemos en cuenta que la mayor parte de publicaciones que circulan a nivel internacional tienen su origen en los EEUU de América, país que a

pesar de haber participado en numerosos conflictos bélicos del presente siglo, nunca los ha sufrido en su propio territorio.

Es lógico que al lector norteamericano le interesen más las actitudes de sus conciudadanos hacia la guerra, o la participación femenina en el cuerpo de marines, que las reacciones de los niños, vietnamitas o panameños, a los bombardeos.

Frente a la escasez de estudios empíricos, existe una gran cantidad de autores que abordan los efectos de la guerra desde una perspectiva más teórica. Estas publicaciones suelen referirse a la guerra en un sentido general. Al hablar de la misma se refieren a un tipo de conflicto generalizado (bombardeos, caos, destrucción masiva de ciudades) cuyo paradigma sería la segunda guerra mundial, tan diferente a los conflictos contemporáneos de Centroamérica y otras partes del mundo. Es usual encontrarse en este tipo de documentos referencias a efectos del siguiente tipo: liberación de instintos, superación de complejos, conducta irracional, desindividua-ción, cambio en el sistema de valores, aumento de la desviación social, etc.

En un tema tan polémico como la guerra, y más si la relacionamos con la infancia, es sumamente difícil encontrar o elaborar estudios que conserven una cierta objetividad. Aunque sabemos que la objetividad total es una quimera en las ciencias sociales, cuando se investiga sobre los efectos de la guerra en los niños, se admiten ciertas licencias metodológicas que en otro tipo de estudios, de compromiso ideológico menos evidente, serían criticadas abiertamente. La principal de todas ellas es la generalización. En muchos de los documentos analizados se observa como, a partir de cualquier indicio, aunque sea aislado, se generaliza la observación como hecho global.

Otro de los desajustes metodológicos habituales lo encontramos al analizar la forma en que se recogen los datos. Es habitual que para observar los efectos de la guerra en los niños se utilicen entrevistas, cuestionarios, escalas y otros instrumentos, elaborados para poblaciones infantiles como la norteamericana o la europea occidental, muy diferentes a la de los niños que sufren los conflictos bélicos. También es frecuente la categorización de trastorno psíquico, o problema de conducta, siguiendo parámetros que no guardan la misma significación de unas sociedades a otras.

La dificultad principal de los estudios en los que se evalúa los efectos de la guerra es, precisamente, atribuir a qué circunstancia se deben esos efectos. Si, por ejemplo, hacemos un análisis clínico de los niños salvadoreños refugiados en una ciudad de Costa Rica y encontramos distintos trastornos psíquicos, podemos atribuirlo a una multitud de causas: los combates presenciados, la muerte de familiares, la huida, la separación de su habitat, la situación del propio refugio, las relaciones familiares, etc.

Con todo, las reservas con las que hay que analizar las investigaciones sobre los efectos de la guerra, están sobradamente justificadas si tenemos en cuenta las dificultades que entraña abordar con cierta objetividad cualquier estudio de este tipo, entre las que se pueden mencionar las siguientes:

1. Las informaciones sobre la guerra tienen un marcado valor político, cuando no militar. La facilidad con la que se pueden manejar datos sobre muertos, heridos, desaparecidos, huérfanos, etc, en los foros nacionales e internacionales, así como su valor propagandístico, cierra muchas puertas a los investigadores sociales. A los que sólo se les

permite acceder a la información en determinadas circunstancias.

2. Como contrapartida a lo dicho en el punto anterior, las informaciones tienen también un valor económico cada vez más importante. Cualquier desastre en el tercer mundo, la guerra incluida, suele traer asociados proyectos de cooperación financiados por distintas agencias internacionales. En este caso los datos, especialmente los de carácter cuantitativo, suelen ser el filtro de las ayudas, por lo que es habitual encontrarse con cuantificaciones totalmente dispares de un mismo hecho.

3. El posicionamiento ideológico inevitable de los investigadores, ligera o totalmente a favor de uno de los bandos, les lleva en ocasiones a ocultar, minimizar o maximizar determinados datos que pudieran influir en la acción, en la moral o en la imagen exterior, del grupo con el que se identifican. En ocasiones esta toma de postura es abiertamente instrumental, en otras se trata de una tendencia sutil de la que ni el mismo autor es consciente.

4. La independencia en el análisis, aún la puramente formal, es prácticamente imposible en circunstancias de guerra civil. Además de la censura oficial y de la reserva lógica que impone el miedo, los investigadores que viven en países con conflictos armados como los centroamericanos, deben someterse a una autocensura que afecta de distinto modo a unos y a otros. Los que están trabajando directa o indirectamente para uno de los bandos en conflicto, tiene que manejar las informaciones de forma que *el enemigo* no pueda utilizarlas para su beneficio. Por otro lado, los investigadores que pretenden ser independientes, especialmente los

que trabajan para organismos internacionales, deben controlar lo que dicen, pues las informaciones suelen ser instrumentalizadas y el autor acaba por ser estigmatizado.

5. Muchos de los problemas metodológicos de los estudios empíricos realizados en tiempo de guerra, se deben fundamentalmente al peligro que entraña la recogida de datos en las zonas de guerra. No es extraño pues, que la mayor parte de los informes se refieran a refugiados.

6. Los padres de los niños suelen ser reacios a que se interrogue a sus hijos sobre asuntos relacionados con la guerra. En muchas ocasiones temen que revelen informaciones que puedan comprometer a la familia. En otras, sencillamente desconfían del uso que se le pueda dar a las entrevistas. Los rumores en tiempo de guerra, distorsionan de tal forma la realidad, que la desconfianza lleva en ocasiones a un recelo cercano a lo absurdo. Por ejemplo, nosotros mismos tuvimos ciertos problemas para entrevistar a los niños en alguno de los campamentos del sur de Honduras. Se había corrido la voz de que estábamos recogiendo nombres, para que cuando volvieran a Nicaragua, los sandinistas los mataran.

La dificultad que entraña la realización de este tipo de estudios, les otorga un valor complementario que va más allá de la mera erudición, especialmente cuando los autores no se limitan a la descripción de los fenómenos conflictivos, sino que proponen alternativas de solución a los mismos, como era el caso del grupo de jesuitas de la UCA asesinados en San Salvador en noviembre de 1989.

Con todas estas dificultades, es comprensible la relativa escasez de trabajos. No obstante, en los últimos años he podido tener acceso a distintas in-

vestigaciones sobre los efectos de la guerra en la infancia, de los que daré cuenta, en los próximos puntos.

USO Y ABUSO DE LA INFANCIA EN TIEMPO DE GUERRA

VÍCTIMAS Y VERDUGOS

Emplear el término *utilización de la infancia*, puede implicar un juicio de valor por mi parte. De-cir que se utiliza a alguien, implica restar capacidad volitiva al *utilizado*. No quisiera entrar a debatir a qué edad se puede considerar que las personas están en disposición de decidir por sí mismas si quieren participar o no en una guerra. Por otro lado es una discusión baladí, ya que la mayoría de los soldados no llegan al campo de batalla tras una decisión racional donde se ponga en juego su madurez discursiva.

El 20 de noviembre de 1989, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó por unanimidad el texto de la Convención de los Derechos del Niño, los expertos de la ONU calculaban que había en el mundo unos 200.000 soldados menores de quince años. En esa misma Convención se acordó fijar la mayoría de edad a los 18 años, mientras que se permitiría el reclutamiento militar a partir de los 15. Este hecho originó una polémica entre los países

Europeos que apoyaban la propuesta sueca de situarla en los 18 años, y los EEUU y otros países con conflictos internos o con guerras en países cercanos como Argelia y El Salvador, partidarios de mantener los protocolos adicionales a la Convención de Ginebra de 1949. Al final prevaleció esta opción, con lo que se oficializó la edad de 15 años como límite mínimo para participar en los ejércitos, (véase *El País* de los días 21, 23 y 26 de noviembre de 1989).

En 1977 se aceptaron dos protocolos adicionales a la Cuarta Convención de Ginebra de 1949. En ellos se afirma: *Los niños deben ser objeto de respeto especial y deberán ser protegidos en contra de cualquier forma de asalto indecente. Las partes en conflicto deberán brindarles la ayuda que requieran, sea por razón de su edad o por cualquier otra razón* (véase Plattner, 1983). También se acuerda protección especial a madres de niños menores de 15 años (incluida la prohibición de la pena de muerte para las mismas), derecho de los niños a visitar o ser internados con los padres presos, etc. Se establece pues, una división esquizoide entre el niño-víctima, merecedor de todos los derechos y atenciones, y el niño-verdugo que reclutado legalmente por el ejército de su país cae fuera de las atenciones de los Organismos Internacionales.

Que niños menores de 15 años hayan participado, o lo sigan haciendo, en los conflictos armados de Centroamérica, nadie lo puede poner en duda. Yo mismo he podido verificar directamente, o a través de testimonios gráficos fiables, la presencia infantil en los ejércitos y grupos insurgentes de Nicaragua, El Salvador y Guatemala. Los menores desempeñan casi siempre labores de vigilancia y de correo, aunque en ocasiones participan como un combatiente más, empuñando las armas o colocando explosivos.

Las explicaciones que los distintos grupos militares centroamericanos, dan al hecho de la participación infantil en sus filas, dependen fundamentalmente de si éstos detentan el poder o están en las filas insurgentes.

El ejército salvadoreño niega que haya niños en sus filas, y por tanto no justifica su presencia. Diversos informes (véanse UNICEF, 1988 y Martín-Barró, 1988b) y testimonios confirman, sin embargo, que existen menores de quince años en las Fuerzas Armadas.

La justificación que hacen los grupos afines a la guerrilla salvadoreña del FMLN, puede encontrarse en un artículo elaborado con base a las experiencias de la Brigada de Salud *Manuel Federico Castillo* y miembros de la Asociación de Mujeres Salvadoreñas -ASMUSA-, que trabajaron en zonas denominadas por ellos como bajo control popular. (El Salvador. *Los efectos de la guerra en los niños de El Salvador*, 1987).

En este artículo los autores se preguntan: *¿por qué un niño hace vigilancia teniendo apenas 10 años?, ¿por qué en ocasiones se les ve con un fusil a los 13 años?, ¿por qué a los 11 años llegan a ser correos, e incluso antes, cuando se sabe el riesgo que corren si son capturados?, ¿por qué niñas brigadistas de 12 y 14 años tienen que ver heridos y muertos en los hospitales de las zonas?*, (op.cit, p.92).

La respuesta que dan es la siguiente: *La razón es muy sencilla, porque ESO, es lo que ellos quieren hacer. Los niños quieren que acabe la guerra y quieren que cuanto antes los soldados desaparezcan de su vida. Saben la importancia que tiene su colaboración para que esto sea una realidad, porque ven el resultado de su participación y eso les anima a seguir viviendo y colaborando más, aún a sabiendas de que arriesgan sus vidas...Es algo que han ido*

entendiendo por ellos mismos, por la dolorosa cotidianidad que han enfrentado tanto tiempo (op.cit, p.92).

En la Resistencia Nicaragüense o *contra*, también se daba el caso de los niños-soldado. Un comandante *contra* me explicaba el fenómeno, que a su juicio no era muy común, del siguiente modo: *Pasado el primer período de la guerra, cuando ésta se generaliza, adoptamos el mismo criterio que los sandinistas utilizaron en 1979, es decir, la guerra era justa, la liberación del país estaba en juego y por tanto todos tenían que participar para derrocar al comunismo opresor. La participación de los niños casi siempre se daba por su propia voluntad, se trataba de niños que habían perdido a sus padres a manos de los sandinistas, durante la guerra anterior a 1979 o después de la misma. O bien eran niños, como yo mismo, hijos de guardias nacionales, que salieron con sus padres después del 19 de Julio de 1979, y que vivieron la creación de la FDN de forma directa. (No son palabras textuales sino transcripción posterior de la conversación).*

La Central de Inteligencia Americana (CÍA), elaboró un manual (véase "Manuales de sabotaje y guerra psicológica", 1985), dedicado a la instrucción de la *contra*. En lo que se refiere a la utilización infantil, el manual expone:

° En la propaganda armada: *En lugares y situaciones donde sea posible, por ejemplo cuando se esté descansando durante la marcha, los guerrilleros pueden explicar el manejo de las armas a los jóvenes y muchachos. Pueden dar un fusil descargado, para que aprendan a armarlo y desarmarlo; su uso, y a apuntar a blancos imaginarios ya que ellos son reclutas potenciales para nuestras fuerzas (Manuales 1985, p. 67)*

° Al explicar las funciones de comandos externos e internos, tropas de choque, etc, al hablar de los mensajeros, afirma el manual: *Deberán mantenerse cerca de los líderes. Trasmitiendo órdenes entre los comandos externos e internos. Usarán radio de comunicación, teléfono, bicicletas, motocicletas, automóviles o se moverán a pie o a caballo, tomando trochas o veredas para acortar distancias. Jóvenes adolescentes (varones y mujeres) son ideales para esta misión.* (Manuales, 1985, p. 85).

Las Fuerzas Armadas de Nicaragua también niegan la participación de menores de 17 años en la guerra, desde que en 1983 se iniciara el reclutamiento legal, a través de la ley del Servicio Militar Patriótico (SMP). Todos los militares y responsables políticos sandinistas que entrevisté, coincidían en un punto: exaltaban la participación infantil en la guerra contra Somoza y negaban que en la guerra que los enfrentaba a la *contra*, las Fuerzas Armadas permitieran la participación de los niños.

La exaltación de la participación de los niños en la guerra contra Somoza es particularmente evidente en el entramado cultural de Nicaragua: nombres de parques, escuelas, hospitales, canciones, poemas, etc, reflejan la admiración generada en torno a los niños que murieron en la insurrección colaborando con los guerrilleros sandinistas. Uno de los testimonios escritos que mejor recogen esta admiración es el libro que Ligia Guillen (1979) escribió nada más triunfar la revolución sandinista, denominado *Los niños de Nicaragua*.

En resumen, parece que los grupos que detentan alguna responsabilidad de poder (ejércitos regulares), niegan la participación infantil en los mismos. La única justificación que desde fuera puede darse a esta utilización, es la necesidad objetiva de solda-

dos que tienen estos grupos. Sin embargo, los grupos insurgentes (el FMLN, la *contra*, o los sandinistas cuando luchaban contra Somoza), suelen justificar la participación infantil atendiendo a los siguientes argumentos:

o Necesidad y justicia de la causa esgrimida: La guerra es justa y necesaria para el bien común y la libertad. Todas las fuerzas, incluso las infantiles, deben utilizarse para alcanzar ese objetivo. En palabras de Ligia Guillen (1979) *Y entonces los niños como tú, amiguito, que antes jugaban con pelotas de trapo hechas por ellos mismos, fueron muy hábiles para ayudar a fabricar bombas de contacto, que fue el arma con que el pueblo se defendió. Aquel trabajo no era lo mejor para los niños, pero la patria pedía la participación de todos para lograr liberarla y que nuestro pueblo fuera dueño de su destino. La guerra es triste y dolorosa y solamente cuando luchamos por nuestra libertad es que se debe llegar a ella.*

o Voluntariedad y toma de conciencia: A los niños no se les obliga a participar, sino que son ellos los que toman conciencia de la situación y piden colaborar. En palabras de dos psicólogas nicaragüenses: *Sin embargo, el niño, a pesar de su propia naturaleza, supo interpretar su mundo, identificó a su enemigo y se integró a la lucha del pueblo. (Nicaragua. Efectos de la guerra de agresión en los niños nicaragüenses, 1987, p. 117).*

o Inevitabilidad: Es muy difícil impedir a niños que han presenciado el asesinato de sus familiares que se unan a sus filas.

o Seguridad: En muchas ocasiones el niño está más seguro junto a los insurgentes, que permaneciendo al margen del conflicto.

INFANCIA Y PROPAGANDA DE GUERRA

El reclutamiento de niños, no es la única manera de utilización bélica de la infancia. En las guerras contemporáneas, especialmente en las civiles, los niños son el elemento central de propaganda y guerra psicológica. Se guerrea por el futuro de los niños, el enemigo es cruel porque mata o mutila a los niños, la guerra es justa porque hasta los niños están dispuestos a dar la vida por *la causa*. Estos y otros argumentos son motivo de polémica permanente entre los partidarios de mantener al margen de los conflictos armados a los menores de edad y los que consideran inevitable su participación. Un ejemplo típico de esta polémica se da en las distintas interpretaciones que palestinos e israelíes daban a la inclusión o no de los niños en la *intifada* (véase Sigmund Freud Center, 1990).

Dos son los argumentos básicos de la utilización de los niños en la propaganda de guerra: 1. El niño-héroe que a pesar de su edad se sacrifica conscientemente por los demás, ejemplo a emular por su valor y altruismo encomiable y 2. El niño-mártir, asesinado o herido cruelmente por el enemigo, demuestra la crueldad del mismo y la necesidad y justeza de combatirle hasta la muerte.

El niño-héroe

En la guerra de Nicaragua ha sido utilizado el argumento del valor y la generosidad infantil como estímulo para la lucha. En una de las conversaciones con un alto mando de la contra, éste me expli-

caba que eran los adolescentes de 14 o 15 años los soldados más valientes que tenía. No temían a nada, pues la mayor parte de ellos habían perdido a sus familiares y no calculaban las consecuencias de sus actos. A pesar de que no aplaudía las acciones peligrosas de estos muchachos, afirmaba que en las concentraciones políticas de los combatientes, se hacía reconocimiento público de su labor y se reprendía las acciones menos audaces de los adultos, poniendo como ejemplo a estos niños.

En Nicaragua es patente el culto a los niños caídos en la lucha contra Somoza, pero en la guerra que enfrentó a sandinistas y contras también se dieron casos de exaltación de la labor infantil. El caso más emblemático es el de la niña Brenda Rocha, que en 1983 perdió uno de sus brazos en un combate cuando tenía 15 años. En una concentración muy importante, ese mismo año, en la que estaba presente la plana mayor de los sandinistas, la niña se dirigió a la multitud con las palabras a las que me he referido en el prefacio del libro: *he perdido un brazo y estoy dispuesta a dar el otro por la revolución*. Los carteles que se editaron con su imagen se distribuyeron por todo el país con una frase que quedó asociada a su nombre: *la sonrisa de Nicaragua*.

El niño-mártir

El niño es inocente y está al margen de la guerra. Esta parece ser la máxima que está detrás de la utilización que se hace de las desgracias infantiles en tiempo de guerra: hambre, falta de educación, heridas, mutilaciones, muertes, etc. Los niños son un objeto que sensibiliza a la opinión pública. Todo

lo que se hace en contra de ellos es responsabilidad del bando contrario, y demuestra la crueldad del enemigo, que ni siquiera se detiene ante la inocencia infantil.

Las desgracias de los niños, especialmente la muerte de éstos, es utilizada para canalizar la indignación hacia los causantes de la misma: el enemigo. Es éste un fenómeno que se da en todas las guerras. En ocasiones esta utilización es fruto de un cálculo político, otras sin embargo es una reacción emocional que puede ser canalizada políticamente. Así podría calificarse tal vez el famoso poema de Pablo Neruda refiriéndose a la brutalidad de las tropas de Franco en la guerra civil española: *Pero de cada niño muerto/ nace un fusil con ojos.*

En Nicaragua hay un caso histórico que puede simbolizar este fenómeno. En 1982 en una zona del departamento de Jinotega denominada Ayapal, donde se daban enfrentamientos entre contras y sandinistas, uno de los helicópteros que evacuaba a varias docenas de niños cayó y los niños murieron. La *contra* acusó a los sandinistas de sacrificar a los niños por sus intereses de dejar limpia la zona de personal civil para restarles apoyo. Los sandinistas acusaron del incidente a los contras, por ser los responsables de la caída del aparato. El hecho tuvo un gran impacto en la población nicaragüense. Varios eventos y lugares públicos fueron bautizados con el nombre de *niños mártires de Ayapal*. Años después, cuando hemos recogido datos en esa misma zona, algún niño contestaba a la pregunta ¿Qué es un mártir? con la definición: un niño.

Afirma Bouthoul (1971, p.72) que Trotsky, contestando un día a Kautsky, quien reclamaba la libertad de prensa, declaró en un discurso: *Las ideas en nombre de las cuales se vierte sangre son, por este mismo hecho, un absoluto, y no se puede en el mismo*

momento tratarlas como a unas verdades relativas que se puedan confrontar tranquilamente con otras. Este es el tipo exacto de razonamiento denominado *necrolátrico*, esto es: los estados de pérdidas son considerados como el criterio por excelencia de la verdad ideológica. Se calcula que toda ideología o causa que ha provocado mártires toma un valor en sí misma. Si los mártires son niños inocentes o personas a las que no se les suponga mala intención, este efecto se multiplica. Los mártires exaltan la justeza de la causa propia y denigran la acción del enemigo.

Donde de forma más explícita se ha utilizado a los niños en la propaganda, como elemento de guerra psicológica, ha sido en El Salvador. Tanto en la prensa como en vallas publicitarias o en afiches pegados en los núcleos urbanos del país, se ha empleado profusamente la imagen infantil para denunciar la brutalidad de los guerrilleros del FMLN.

Angeles que avisan a los niños de las minas colocadas por los guerrilleros, criaturas llorando con vasos vacíos en la mano y grandes mensajes indicando que su hambre se debe a la acción de los guerrilleros mata-vacas, cuerpos tendidos, niños mutilados, y casi todas las formas de sensibilización de la opinión pública han sido usadas por las autoridades salvadoreñas.

Uno de los afiches más impactante muestra dos fotografías. La de la derecha presenta el cuerpo de una niña absolutamente destrozado, dividido en dos o tres partes. A la izquierda el padre de la niña, un señor ciego, llora sentado en una silla. El texto del afiche donde se habla del hecho, termina con el siguiente mensaje: **¿SON ESTAS LAS ACCIONES QUE DEFIENDEN?. ELLOS NO QUIEREN LA PAZ, SUS ACCIONES SON DE GUERRA Y TERROR Y ESTAS SON SUS VICTIMAS...¿QUE NO TE ENGANCHEN!** Lo más destacable del

cartel es que sobre el destrozado cuerpo de la niña aparece, en letras rojas, el siguiente mensaje: **EL FMLN CONTINUA CON EL TERRORISMO COMO UNA MEDIDA DE PRESIÓN.. Padre Segundo Montes S.J. Director de la Comisión de Derechos Humanos. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.**

La utilización, en un afiche tan macabro, del nombre del padre Segundo Montes, muy crítico con la actuación del ejército salvadoreño, resulta cuanto menos irónica, pues unos meses después, el 16 de noviembre de 1989, él mismo fue asesinado por los militares junto a otros jesuítas.

EFFECTOS DIRECTOS DE LA GUERRA EN LA INFANCIA

Ningún acontecimiento repercute tanto en la vida cotidiana de un país como una guerra, especialmente cuando ésta es larga. Al generalizarse los enfrentamientos armados, la política, la economía, la cultura, la salud, la educación, las relaciones familiares, y en general toda la vida social de un país se ve afectada. Precisamente es este carácter de hecho global lo que atrae a muchos de los jóvenes que se incorporan a la actividad bélica. La guerra es un todo ante el que no es posible permanecer indiferente. Llega a todas las actividades, a todas las relaciones. Cuando no es una carta de movilización, es una arenga, o un cruce de disparos. La noticia de algún familiar muerto o mutilado, un camino cerrado, rumores de insurgencia o de asalto. Sonidos de morteros, camiones cargados de muchachos. Una familia que se va del otro lado. Confidencias, traiciones, silencios, engaños, traslados.

Por muchos esfuerzos que hagan familiares, políticos, militares o funcionarios de organismos humanitarios, los niños se ven afectados por la guerra de muy diversas maneras.

En los informes que dan cuenta de los efectos que en los niños provoca la guerra, suele situarse a ésta como el origen de todos los problemas de la infancia. Si seguimos un criterio amplio podemos decir que así es, ya que la vida de un niño cambia de forma radical en tiempos de guerra. Sin embargo, para ser más exactos, habría que distinguir entre efectos directos y efectos de segundo orden. Los primeros serían aquellos que inequívocamente se deben al acontecer bélico y que no se darían de no mediar una guerra. Los efectos de segundo orden son aquellos en los que la guerra actúa como telón de fondo, configurando una maraña de relaciones y acontecimientos que repercuten de distinta manera en cada niño, ya que entre éstos y el conflicto, actúan una serie de elementos mediadores que intensifican o atenúan su impacto.

Las repercusiones que tiene para los niños la destrucción económica que origina la guerra, es un ejemplo típico de estos efectos de segundo orden, que no por ser indirectos tienen menor importancia. La carencia de alimentos y medicinas, inciden en el aumento de la mortandad infantil, el hambre y la aparición de enfermedades que en circunstancias de paz estarían controladas. Estas dificultades se agravan aún más en el caso de los recién nacidos cuya morbilidad y mortalidad, aumenta enormemente en tiempos de guerra (véase Antonov, 1947). La incidencia de la guerra en la salud mental de los niños y en su desarrollo psicosocial, es el tema que más interés y polémica suscita entre los investigadores, por lo que será tratado en un punto aparte.

Antes quisiera referirme a los efectos directos' de la guerra sobre la infancia. El primero de ellos se

1. Existe un buen número de publicaciones que aportan datos numéricos sobre los efectos directos de la guerra en la infan-

refiere a la integridad física de los niños. Los bombardeos sobre las poblaciones civiles, los hostigamientos de ciudades, la colocación de minas, y en general toda la actividad militar, lleva consigo un importante número de niños muertos, heridos o mutilados. A estos hechos hay que sumar los múltiples accidentes derivados de la gran cantidad de armas de fuego a las que los niños y adolescentes tienen fácil acceso.

La estructura familiar en la que los niños vivirán su infancia, se ve frecuentemente alterada por los acontecimientos bélicos. Lo más frecuente es la ausencia del hogar del padre movilizado. El efecto más grave es el de la orfandad total o parcial. Un huérfano de guerra no es sólo un niño al que le falte el padre o la madre. A esta falta, que lleva en ocasiones al abandono o a la institucionalización, hay que acompañar las consecuencias que para el niño tiene el motivo y la forma en que los padres perdieron la vida (defendiendo a uno u otro bando, venganza, atentado...).

El tercer efecto directo de la guerra sobre los niños es el de la movilización^ de los mismos. En contraste con aquellos combates de la antigüedad, en los que los ejércitos se enfrentaban en lugares

cia centroamericana. Sobre Guatemala pueden consultarse Blandón de Cerezo (1988, p.14) y *Terre dea Hommes* (1987, pp 25-62). Sobre El Salvador: UNICEF (1987 y 1988). Sobre Nicaragua: García y Yopo (1988); República de Nicaragua (1988); ANS (1989); Yopo (1989); Pérez (1989); INSSBI (1985-1989); Barrey y Sierra (1989); Comisión Nacional..., (1989); Gutiérrez, Castro y Centeno (1988) y Takaro, Hudelson y Stookey (1989).

2. Para información detallada del tema de Refugiados, desplazados, repatriados, etc, en el área centroamericana pueden consultarse las siguientes obras: Montes (1985); Pacheco (1988); INEC (1989); CSUCA-CIPRA (1989); ACNUR (1989a); Ruggles y Fix (1985); Aguayo y Weiss (1988) y Dewey (1988).

deshabitados y previamente acordados, las guerras modernas involucran totalmente a la población civil. Esto motiva una constante movilización de familias enteras que huyen de los conflictos, o que son obligadas a desalojar sus hogares. Las mujeres y los niños son los sectores más afectados por estos cambios radicales de habitat.

Los grandes movimientos de población que generó la guerra que enfrentó a contras y sandinistas durante la década de los ochenta, son un ejemplo típico de lo que suele suceder en cualquier guerra.

Las migraciones generadas por el conflicto bélico tuvieron dos vertientes: una interior (la de aquellos que fueron desalojados a la fuerza de las zonas en las que operaba la contra, y la de aquellos, que empujados por la guerra y la precaria situación económica, fueron a engrosar la población de ciudades más seguras, especialmente Managua); y otra exterior.

En cuanto a las migraciones externas, tuvieron un doble carácter: político (los que salieron del país para integrarse a la contra, voluntaria o involuntariamente; los refugiados atendidos por organismos internacionales vinculados todos ellos por su oposición al sandinismo, y por último, a los que salieron para evitar ser llamados por el Servicio Militar Patriótico (SMP)) y económico (los que buscaron mejor fortuna en Costa Rica y EEUU principalmente).

INFANCIA, GUERRA Y SALUD MENTAL

Pasados los primeros momentos de confusión, cuando se estabilizan las comunicaciones y se comienzan a emitir los partes de guerra, junto a los informes sobre el número de bajas y objetivos destruidos, suele ser frecuente, especialmente entre los detractores del conflicto, hacer un balance del impacto de la guerra en la infancia. Las organizaciones humanitarias y los medios de comunicación acuden a psicólogos y psiquiatras para conocer los trastornos que presentan los niños.

En todos los informes que se han elaborado para sintetizar los trabajos de los especialistas, se afirma que no existe acuerdo en la evaluación del daño psíquico de la guerra en la infancia. Así es, tanto al hablar del tipo de trastornos, como de la gravedad y permanencia de los mismos, existe una gama de opciones que van desde los que afirman que la guerra únicamente eleva el nivel de ansiedad de los niños, hasta los que describen todo tipo de efectos psicopatológicos. Más que un problema de orientación teórica de los autores, o de diferencias en el tipo de diagnóstico, la dificultad en el acuerdo se produce cuando se pretende reducir a categorías

unívocas dos realidades complejas, como la guerra y la infancia, que reúnen múltiples dimensiones diferenciadoras. Al decir que la guerra produce en los niños tal o cual efecto, es preciso especificar a qué guerra y a qué tipo de niños nos estamos refiriendo.

En la primera guerra mundial, se exaltaba el valor infantil minimizando las repercusiones negativas de la misma en los más pequeños. En la segunda gran guerra los autores se refieren a grandes traumas psíquicos. En los conflictos entre árabes e israelíes se pone el acento sobre el elevado nivel de ansiedad de los niños. Aunque existan elementos coincidentes, es lógico pensar que no repercute del mismo modo una guerra de trincheras en la que están bien definidos los frentes; que una de permanentes bombardeos sobre las ciudades; que otra de acciones militares rápidas e imprevistas.

De igual modo, una misma guerra impacta de distinta forma a los niños que la sufren. Dependiendo este impacto, tanto de sus características personales (edad sexo,..), como de las circunstancias en las que viven el conflicto (refugios, zonas de combates...).

Si eliminamos los informes generalizadores de tipo periodístico, en los que se relaciona de forma mecánica guerra y trastorno psíquico infantil, nos encontramos con aquellos otros estudios que abordan los hechos atendiendo al carácter histórico y específico de las observaciones. La mayor parte de éstos utilizan un enfoque similar al desarrollado por Anna Freud y Dorothy T. Burlingham, quienes en 1943 publicaron un libro considerado como pionero en el tema, al que denominaron *Los niños y la guerra*. Las autoras exponen las condiciones de vida de las *nurseries* donde se alojaban algunos niños londinenses y cómo éstos reaccionaban ante los acontecimientos de la guerra, especialmente a los

bombardeos y a las evacuaciones. De las observaciones particulares se generalizaban los síntomas detectados, como efectos de la guerra.

Antes de describir los trastornos mencionados en distintos informes, creo necesario reflexionar sobre el marco de referencia desde el que éstos se elaboran.

En primer lugar, el hecho de que los mismos acontecimientos produzcan en unos niños trastornos psíquicos y en otros no, nos indica que no puede establecerse una relación directa de causa-efecto entre la guerra y el trastorno mental. Esta relación está mediada por los distintos efectos directos del conflicto (muertes, desestructuración familiar, cambio de habitat, etc.) y por cómo esas experiencias son filtradas por las personas que rodean al niño, especialmente la madre del mismo.

Suele definirse como trauma psíquico[^] el efecto producido por la guerra en los niños. Al utilizar esta terminología se parte de un planteamiento racional cargado de lógica: La experiencia de la guerra es tan sumamente violenta y brusca, que debe dejar alguna herida (trauma) en los niños. Cuando en psicología hablamos de traumas, aludimos a experiencias específicas, que por su carácter especialmente brusco, dejan una huella que nos impide pensar, sentir o actuar de una forma que en nuestro medio se entiende como normal. Así, si un accidente de tráfico, un incendio o la muerte violenta de un familiar, pueden producir traumas psíquicos, ¿cómo no lo va a generar una situación como la guerra en la que la muerte y la destrucción están al orden del día?

Para contestar adecuadamente a esta pregunta, es preciso atender a varios elementos. Cuando pretendemos abordar de la misma manera la reacción

3. Véase Martín-Baró (1988b)

de un niño en tiempo de guerra que en circunstancias de paz, definiendo como trastorno el mismo tipo de conductas, estamos suponiendo que lo traumático y lo patológico son categorías invariantes para cuya descripción no es necesario acudir a las circunstancias sociales e históricas que lo generaron. Por ejemplo, siguiendo un criterio de diagnóstico normalizado, como el DSM III[^], podemos catalogar a un adolescente salvadoreño como paranoico, cuando en realidad su desconfianza y creencia de que está siendo perseguido no son más que formas adaptativas de sobrevivir en un ambiente de guerra. De igual modo, la insensibilidad emocional que manifiestan muchos niños ante la muerte de familiares y amigos, no puede ser catalogada como un trastorno de la emoción, sino que más bien es una reacción económica y adaptativa a la presencia permanente de la muerte en su vida cotidiana.

Al relativizar las definiciones sobre qué puede considerarse como trastorno en tiempo de guerra, no pretendo caer en un relativismo en el que todas las formas de pensar, sentir y actuar de los niños se consideren normales y adaptadas; sino más bien poner el énfasis en la naturaleza dialéctica del trauma de guerra. Es lo que Martín-Baró (1988) definió como trauma psicosocial, es decir, una herida producida por una particular relación social de la que el individuo sólo es una parte.

Al cambiar radicalmente las condiciones de vida, cambian también las formas de relación individual y social, configurándose una nueva realidad en la que los individuos actúan instalados en una *normalidad* que en tiempos de paz podría considerarse patológica. Si un niño suizo descarga una escopeta

4. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales.

de caza sobre los rivales de su equipo de fútbol preferido, nadie dudará de que sufre un serio trastorno mental. Si esa misma iniciativa la toma un niño centroamericano disparando sobre los enemigos de su grupo de referencia, es muy probable que sea aplaudido y ensalzado como un héroe. La guerra establece un tipo de relaciones deshumanizantes* a las que la población, tanto la adulta como la infantil, se adapta con más facilidad de la que cabría esperar antes de comenzar las hostilidades. Y es en este proceso en el que una parte de la población infantil manifiesta una serie de conductas que podemos considerar como trastornos psicológicos.

TRASTORNOS

Del desarrollo

Entre estos trastornos, los que están más generalizados son aquellos que se refieren al desarrollo evolutivo infantil. Uno de los más citados es la regresión, esto es, el retroceso o involución a una fase evolutiva anterior. Es relativamente frecuente que los niños y niñas realicen conductas ya superadas hacía tiempo, como orinarse en la cama, chuparse el dedo, berrinches, balbuceos en lugar de palabras, etc. La guerra, especialmente en sus primeros momentos, supone una modificación sustancial del ambiente familiar, social, incluso físico, en el que el niño ha ido aprendiendo las formas de comportamiento más maduro. Si estas conductas no estaban

5. Véase Samayoa (1987).

muy consolidadas, al cambiar las circunstancias en las que se desarrollaban, el niño vuelve a reproducir hábitos que le suponen menos esfuerzo y en los que se siente más seguro.

Las regresiones suelen ser trastornos transitorios que, al igual que aparecen en circunstancias de inestabilidad, se superan en el momento en que se estabilizan nuevamente las condiciones de vida. Mucho más importante que los retrocesos, más o menos transitorios, son las huellas que deja la guerra en la formación de los niños. La ausencia por muerte o reclutamiento del padre o la madre, el traslado a refugios o campamentos, la presencia constante de la violencia, la militarización del trabajo y la vida social, y en general todas las circunstancias que se derivan de la guerra, tienen su reflejo en la configuración de la identidad infantil, en las formas de pensar, sentir y actuar de los que pronto serán adultos. Puesto que las partes segunda y tercera de este libro estarán dedicadas a explicar cómo afecta la guerra en el proceso de socialización infantil, quisiera referirme aquí a otros trastornos más inmediatos detectados durante los períodos bélicos.

Emocionales

Es la vida emocional del niño la que se ve más afectada durante la guerra. En cuanto a la intensidad de estas emociones, se produce una cierta paradoja. Ante los primeros efectos de la guerra, sobre todo cuando muere alguno de sus familiares, pueden observarse en algunos niños manifestaciones de desbordamiento afectivo: hiperactividad, gritos, espasmos, parálisis funcionales, tics, etc. Sin embargo, con el paso del tiempo se generaliza una

insensibilidad emocional que resulta sorprendente. Casi la mitad de los niños nicaragüenses que entrevistamos en las zonas de guerra de Nicaragua y en los refugios de Honduras, habían perdido algún familiar como consecuencia de la guerra. Muchos de ellos habían presenciado incluso el asesinato, a veces acompañado de tortura, de sus padres. Cuando les pedíamos que evocaran los hechos, la inmensa mayoría los relataban, con una frialdad asombrosa. Esta insensibilidad emocional es uno de los mecanismos defensivos más eficaces ante la permanente activación afectiva a la que se ven sometidos los más pequeños. A la vez explica un dato en el que coinciden la mayor parte de investigadores, esto es, el reducido porcentaje de niños con trastornos psicológicos graves.

El mantenimiento de situaciones tan propicias al desequilibrio como la muerte, las separaciones afectivas y la destrucción, podrían tener como consecuencia lógica la aparición de determinados tipos de neurosis, o incluso la manifestación de brotes psicóticos. Así sucede en algunos casos a los que aludiré más adelante, pero es más frecuente la insensibilidad emocional, que aunque debe ser entendida también como un trastorno, representa un mecanismo adaptativo de primer orden para el niño.

Tanto en la población infantil como en la adulta, la guerra genera dos tipos de sentimientos que pueden producir consecuencias patológicas. El miedo es el primero de ellos. Sentimos miedo ante una amenaza precisa. Tememos la llegada de los aviones militares o la activación de una mina en una zona de combate. La intensidad del temor guarda cierta relación con la naturaleza de la amenaza. La ansiedad, por el contrario, es un sentimiento vital que implica un malestar generalizado, pero que no es atribuible a un objeto o situación precisa, sino más

bien a un proceso o circunstancia que el individuo no controla, desconoce, o ante la que no sabe cómo actuar o qué pensar.

En tiempo de guerra las consecuencias de ambos sentimientos son diferentes. Mientras que ante el miedo pueden darse conductas de evitación y prevención que lo mitigan (construcción de refugios, sistemas de vigilancia, etc), es decir, conductas activas que permiten, si no superarlo, sí al menos afrontarlo; la ansiedad, y más aún el proceso posterior de angustia con el que va a menudo asociada, provoca una alteración del ánimo cuya permanencia degenera en tensiones paralizadoras, que muy frecuentemente se manifiestan a través de dolencias físicas. Estos problemas psico-somáticos o somatizaciones, o lo que es lo mismo, estos trastornos corporales derivados de problemas psicológicos, se han detectado en casi todas las guerras. Los más frecuentes son la sudoración y los problemas digestivos (diarreas, estreñimientos, vómitos); en algunos casos se han encontrado también desvanecimientos, ataques de asma, etc. En cada niño incapaz de manejar y exteriorizar la tensión nerviosa, ésta se manifiesta atacando la parte más vulnerable de su cuerpo.

Del pensamiento

En muy pocos de los informes a los que he tenido acceso se mencionan trastornos del pensamiento, al describir los efectos de la guerra sobre la salud mental infantil. Sí se han descrito casos en los que las fantasías de los niños en tiempos de guerra constituían verdaderos problemas. En una de las zonas de

guerra en el interior de Nicaragua pude conocer uno de estos casos. Se trataba de un niño de nueve años al que le era imposible distinguir entre realidad y fantasía. Relataba combates en los que él mismo se tiraba en paracaídas desde los aviones sandinistas y en la caída derribaba helicópteros enemigos.

Aunque se trate de casos excepcionales, la guerra puede provocar o intensificar trastornos importantes en el pensamiento infantil. La creación de mundos imaginarios a través de la fantasía, es un elemento necesario para el desarrollo de los niños, ya que permite diferenciar lo real de lo imaginado. Por muy malvados y crueles que sean las brujas o los monstruos de los cuentos, al acabar felizmente el relato, el niño vuelve a sumergirse en la realidad cotidiana donde puede sentirse seguro, ya que no hay brujas ni monstruos. En tiempo de guerra las bucólicas fábulas se transforman en rumores sobre terribles maldades cometidas por el enemigo. A diferencia de los tiempos de paz, la frontera entre la maldad imaginada y la tragedia real, se disipa en algunas ocasiones y el niño vive experiencias terribles como el asesinato de sus familiares o la destrucción de su hogar. La mayor parte de los niños, tras un período de negación de la realidad, superan el impacto producido por la muerte y la destrucción. Sin embargo algunos pueden perder la capacidad de diferenciar entre lo real y lo imaginado y sumergirse, por largos períodos, en conductas autistas o en síndromes esquizoides.

Si atendemos a los informes psiquiátricos militares, comprobamos que es más frecuente que estos trastornos psicóticos aparezcan en los soldados. A diferencia de los niños, los adultos tenemos mucho más desarrollada la capacidad de diferenciación de realidades contrapuestas (vigilia-sueño, realidad-fantasía). Es por eso que cuando se tienen vivencias

que mezclan esas realidades, impidiendo por un tiempo regresar a la seguridad del mundo real de referencia, estas experiencias pueden desembocar en trastornos graves del pensamiento.

De la conducta social (agresión)

La conducta social de los niños también puede verse afectada por los hechos bélicos. Los procesos más estudiados en este sentido son los de la agresión y la violencia.

Conviene distinguir ambos conceptos para poder analizar la influencia de la guerra en los mismos. Cuando hablamos de violencia aludimos a aquellos actos que implican la aplicación excesiva de fuerza. Así, puede ser violento un golpe de mar o un partido de rugby. El concepto de agresión tiene una significación más limitada, ya que se refiere no sólo al acto de fuerza en sí, sino que al mismo hay que añadirle la intención de querer causar daño de quien lo ejecuta.

Es evidente que la guerra es la manifestación cumbre de la violencia y de la agresión, ya que en la misma se aplica una excesiva fuerza destructiva con la intención explícita de causar daño al bando enemigo. Ahora bien, nos interesa saber si el acto social y político de la guerra hace que las relaciones interpersonales no bélicas sean más violentas y agresivas. Para responder a esta duda lo más habitual ha sido comparar, en un mismo país, el número de acciones delictivas no políticas (homicidios, violaciones, etc) en tiempos de paz y en los años de guerra. Al analizar los distintos estudios, especialmente las estadísticas de los gobiernos centroamericanos, pa-

rece existir la siguiente tendencia: en los primeros meses o años de la guerra, baja significativamente el número de delitos comunes. Si la guerra se prolonga, estabilizándose los frentes, la delincuencia asciende. Por último, al acabar las hostilidades el número de delitos se dispara por encima del nivel que existía antes del conflicto.

Toda interpretación que se haga de estos datos debe ser prudente, ya que, en tiempos de guerra, es muy difícil separar ambos tipos de violencia. El descenso en el número de delitos en los momentos álgidos del comienzo de las hostilidades, tiene varias explicaciones. La primera de ellas es la que alude a la absoluta centralidad de la guerra. Cuando ésta comienza todo se pone en función de la misma. Así se genera una homogeneización de las conductas que algunos autores definen como *solidaridad social*, lo que lleva a que los delitos menores sean condenados, tanto penal como moral y socialmente, con mucha mayor dureza. Los elementos más marginales de la sociedad se aprestan a colaborar en el esfuerzo común por destruir al enemigo, lo cual puede explicar también esta reducción del delito. Las tendencias agresivas de los más violentos se canalizan políticamente. Constituyendo para los mismos un desahogo de tensiones y frustraciones.

Con la estabilización del conflicto, van normalizándose las relaciones sociales y por tanto también las conductas delictivas privadas. Pero es al final de la guerra cuando suelen aumentar los delitos comunes. Varios son los factores que favorecen este aumento: los problemas económicos y la desestructuración social de la postguerra, especialmente en el bando perdedor de la misma, con las fuerzas policiales, judiciales y políticas en proceso de reestructuración, animan y facilitan la posibilidad de delinquir. Ahora bien, por encima de estos hechos

coyunturales, la guerra, como fenómeno social, legitima el uso de la violencia como forma lícita y eficaz de conseguir un objetivo. La penalización moral que la sociedad da al asesinato o la tortura, se convierte en aprobación si se aplica contra el enemigo en tiempo de guerra. Al acabar ésta no es fácil acomodarse a las demandas de los valores pre-bélicos. En todas las postguerras se da el fenómeno de los soldados veteranos que siguen empleando, en el período de paz, las armas contra objetivos civiles.

Es la legitimación de los hechos de violencia lo que más puede impactar en la conducta privada de los niños que viven una guerra. Y no sólo en éstos. La exaltación del héroe violento que todo lo consigue por la fuerza, es una constante en las televisiones y salas de cine, de la práctica totalidad de los países en paz. Es evidente que el niño aprende las conductas violentas ya sea porque las presencie directamente o porque las vea a través de la televisión. Ahora bien, la relación entre ese aprendizaje y su conducta más o menos agresiva, no es simple.

Ante una situación de conflicto interpersonal agudo, solemos sufrir una ansiedad y un nerviosismo que pueden ser suficientes para inhibir la respuesta agresiva. Una exposición continua a hechos violentos puede generar en el niño una desensibilización hacia este malestar, lo que hará más posible la respuesta violenta. Ahora bien, para que ésto se dé, debe existir una cierta correspondencia entre la situación que se está habituado a contemplar, y las circunstancias que rodean al niño antes de comportarse agresivamente. La conducta violenta no se aprende aislada de su contexto. Quiero decir con esto que un niño que esté habituado a presenciar combates, puede adquirir una disposición a participar como soldado y no temer los enfrentamientos, pero no necesariamente se comportará de forma

más agresiva con sus hermanos o con sus compañeros de colegio. Entre ambas situaciones median diversos factores culturales y sociales que limitan la correspondencia entre la violencia política y la conducta privada de agresión interpersonal.

Comparando las relaciones personales entre niños nicaragüenses que vivían en zonas de guerra, con las de los niños españoles, no se puede decir que aquellos sean más agresivos que éstos, más bien al contrario. De igual modo, siempre ha existido más violencia infantil y juvenil en cualquier barrio de Managua que en el pueblecito más castigado por los combates militares.

Aunque no existe un total acuerdo en este punto, son varios los investigadores que comparten la idea expuesta anteriormente, esto es, que el ejemplo de la violencia política es una condición que puede favorecer la aparición de conductas violentas privadas en los niños, pero no es ésta una relación de causa-efecto, sino que entre ambas existen múltiples factores culturales y sociales que relativizan esa influencia.

De la conducta social (juego)

Otro de los aspectos de la conducta infantil en el que más se ha incidido a la hora de evaluar los efectos de la guerra, ha sido en el juego. En la mayor parte de los países occidentales desarrollados se vive desde hace varios años, una polémica sobre la conveniencia o no del juguete bélico. En los países en guerra esta polémica no existe, fundamentalmente porque casi ninguno de ellos posee una industria que produzca juguetes.

Que en las zonas de guerra los niños juegan a soldados, es una realidad que puede constatar cualquier persona que las visite. La frecuencia de estos juegos es mucho menor que lo que cabría esperar. Generalmente los niños reproducen en sus juegos la realidad que les rodea. Así suelen jugar a la guerra tras un combate, del mismo modo que juegan a médicos y enfermeras tras visitar un hospital. Aunque no conozco ningún estudio comparativo, no creo que los niños nicaragüenses de las zonas de guerra jueguen mucho más a soldados, que lo que los niños españoles juegan con pistolas y ametralladoras. El número de escenas violentas que éstos contemplan a través de sus pantallas televisivas es muy superior al número de combates que pueden librarse en una determinada zona de guerra.

La preocupación de los padres por no comprar juguetes bélicos a sus hijos es un intento loable, pero no garantiza que el niño no siga jugando a la guerra. Cuando yo era un niño existía en España una gran afición al boxeo. Los púgiles españoles eran héroes populares que aparecían muy frecuentemente en los medios de comunicación. Por aquellos años era muy frecuente que entre los amigos jugáramos a marcarnos golpes, incluso que nos saludáramos con los puños. Posteriormente y durante los años en que el boxeo fue prohibido en televisión y relegado a deporte marginal, se fue perdiendo esta costumbre. Con la guerra sucede lo mismo, el niño seguirá reproduciéndola en sus juegos mientras en su televisor o en su entorno real, existan ejércitos, guerrillas, combates, tiroteos, etc. Es tan fiel esta reproducción de lo que hacen los adultos, que lo que sí se puede afirmar es que los niños juegan muchísimo más a la guerra que las niñas. A este fenómeno me referiré en la tercera parte del libro.

Hechos bélicos

No a todos los niños les afecta del mismo modo la vivencia de la guerra. Son muchos los factores que atenúan o intensifican las repercusiones psicosociales del conflicto. Una de las más evidentes es el lugar en el que se vivan las hostilidades. Los niños que habitan en las zonas de guerra experimentan de forma más clara el miedo de la situación, mientras que aquellos otros que viven en zonas más seguras, como los refugios, sufren más los problemas emocionales derivados de la ansiedad y la angustia. En circunstancias similares en cuanto a familiares heridos o muertos, es más probable que aparezca el trastorno psíquico entre niños que viven en refugios, que entre aquellos que pasan la guerra en su comunidad o ciudad. En nuestras visitas a los campamentos del sur de Honduras encontramos más niños con problemas emocionales, que en las zonas de guerra de Nicaragua. En varios campamentos de refugiados nicaragüenses de Costa Rica se observó el mismo efecto, esto es, las familias tenían más problemas de salud mental en el refugio, que en las zonas de guerra de las que provenían (véase Pacheco, 1988). Este mismo hecho ya fue observado en la segunda guerra mundial por Anna Freud y Dorothy Burlingham (1943). Por tanto, no podemos atribuir a hechos bélicos concretos como los bombardeos, los combates, etc, la causalidad del trastorno psíquico de la infancia.

Influyen mucho más en la salud mental infantil las separaciones afectivas que la contemplación explícita de las acciones militares. La presencia de la familia, pero muy especialmente de la madre, es una garantía de seguridad para los niños, sobre todo para los más pequeños. Los acontecimientos violentos como tal, ya sea una guerra o una catástrofe natural, son más fácilmente superados por los niños, si su ambiente tanto el familiar como el físico, no es alterado. En el momento en que éste cambia, sobre todo con los traslados que separan a madre e hijo, el niño se hace mucho más vulnerable a la situación.

La elaboración de las experiencias bélicas

Probablemente sea la clave de la aparición de trastornos estables. Los acontecimientos bélicos, desde los combates a la muerte de familiares, pasando por el exilio, son interpretados por el niño, con base en la significación emocional que le dan los adultos más próximos.

La experiencia más importante que los niños deben interpretar es la de la muerte de un familiar, especialmente cuando éste es el padre o la madre. Este proceso suele ser definido como la reacción de duelo. Se ha estudiado mucho este fenómeno, llegando en la mayor parte de los casos a la misma conclusión. Es necesario que el niño conozca la

6. Véase Metraux (1989b).

muerte del familiar y no se le impida manifestar sus sentimientos al respecto, los cuales suelen ser de culpabilidad y angustia en un primer momento y de tristeza posteriormente. La mayor parte de casos patológicos en niños huérfanos suelen ser debidos a una frustrante elaboración del duelo. En este sentido es clarificador observar la diferencia entre los informes que nos hablan de trastornos psicológicos en huérfanos de guerra de una de las regiones de Nicaragua (véase INSSBI, 1988) con un estudio similar hecho con hijos de desaparecidos y asesinados durante la represión de los años setenta en Argentina (véase Movimiento Solidario de Salud Mental, 1987). En el segundo caso la salud mental de la mayor parte de los niños estaba seriamente afectada, mientras que entre los huérfanos nicaragüenses no llegaba al siete por ciento el número de niños afectados por algún trastorno, siendo éstos menos graves que los de los argentinos. La explicación de este hecho puede buscarse en cómo unos y otros elaboraron su duelo. Mientras que a los niños nicaragüenses se les informaba de la muerte de sus familiares y se les permitía exteriorizar sus sentimientos, a los niños argentinos no se les solía informar de la realidad, por la misma situación de miedo que se vivía en la familia.

No sólo en la elaboración del duelo tiene importancia la actitud de los adultos hacia el niño. La comunicación que se establezca entre madre e hijo es uno de los factores determinantes en lo que se refiere a la aparición de trastornos en la infancia. Tanto es así, que en algunos de los estudios realizados entre niños palestinos (véase Punamáki, 1990) se ha detectado que el mejor indicador para prevenir el trastorno emocional de los niños es la depresión de la madre. Normalmente la madre es el filtro a través del cual el niño interpreta la realidad que le

rodea. Los sentimientos de ésta repercuten poderosamente en la estabilidad emocional de su hijo, y éste es un peso adicional que, en tiempo de guerra, debe soportar la mujer con hijos.

La elaboración de la experiencia vivida, una vez que ésta ha pasado, juega por tanto un papel fundamental. Si la experiencia se comunica en el ambiente en el que se vivió, existen menos posibilidades de aparición del trastorno. En este sentido creo interesante expresar la experiencia que tuve ocasión de observar el primer día del congreso *Children in War* desarrollado en Jerusalén en 1990. Un joven coreano de más de 20 años, adoptado por una familia estadounidense, contó su experiencia como niño de la guerra. Era una experiencia traumática: muerte de familiares, participación en combates, etc. Cada dos o tres minutos el muchacho se paraba para llorar o gimotear. Al final tocaba a la flauta una hermosa música de su país, en un espectáculo conmovedor. Este hecho no parece tener nada de chocante a simple vista, pero sí lo es si tenemos en cuenta que una actuación prácticamente idéntica se había repetido el día anterior en una pequeña reunión de presentación de algunos congresistas extranjeros. En el mismo día pude leer en una revista norteamericana una entrevista en la que el mismo niño relataba los mismos hechos de forma similar. Y lo más curioso de todo, es que aquello había sucedido hacía nueve años.

Si comparamos esta experiencia con los informes de los huérfanos nicaragüenses, o incluso con los de especialistas que atendían a niños que llegaban solos a los refugios de Tailandia (véase UNHCR/Rádda Barnen, 1980), los cuales se sorprendían del número excesivamente bajo de niños afectados psíquicamente, podemos suponer que ha sido la forma en que la familia norteamericana de adopción ha elaborado la

vivencia del niño, rodeándole de un entorno de compasión, victimización, etc, la que lleva al joven a reaccionar de forma compulsiva ante hechos pasados hace casi una década.

FACTORES ATENUANTES

Los hechos bélicos, las separaciones afectivas y la elaboración de las experiencias vividas, son los tres desencadenantes fundamentales del trastorno psíquico de la infancia en tiempo de guerra. No hay que olvidar sin embargo que los tres elementos se entrecruzan permanentemente, y que es en definitiva la situación global del país que vive el conflicto, la causante del trauma psicosocial de la infancia.

Varias son las iniciativas que se han llevado a cabo para mitigar la influencia de la guerra en los niños, tanto durante el desarrollo de la misma, como en la situación post-bélica.

Aunque en algunos casos especialmente graves, se llevan a cabo terapias individuales, la mayor parte de los trastornos psicológicos originados por la guerra, suelen ser más eficazmente tratados acudiendo al entorno social del niño, especialmente a la familia y al grupo de personas más cercanas de la comunidad.

Ya he citado alguna de las medidas preventivas en este sentido: evitar, siempre que sea posible, las separaciones afectivas, permitir una adecuada elaboración del duelo cuando existen víctimas mortales y establecer un nivel de comunicación con el niño, lo suficientemente fluido y adecuado a su edad, so-

7. Véase Metraux (1990).

bre los acontecimientos que le rodean. Cuando comienza la guerra es frecuente que los padres intenten mantener apartados a sus hijos del conflicto lo que les lleva en ocasiones a ocultarles lo que sucede, o lo que es peor, a engañarles diciéndoles que lo que se dice sobre los combates es mentira. Aunque es comprensible esta conducta, su resultado es ineficaz. Una guerra no es un hecho que pueda ocultarse fácilmente. El niño observa conductas extrañas y percibe los trastornos emocionales de los adultos que le rodean: nerviosismo, miedo, tristeza, etc. Es necesario que todos estos fenómenos sean interpretados por el niño dentro del contexto en el que se desarrollan. De no ser así es muy probable que se generen en él sensaciones de inseguridad y desconcierto que abonan el terreno a la aparición del trastorno.

Algo que se ha mostrado como eficaz a la hora de prevenir el trastorno infantil en tiempo de guerra, es la participación social y política de los familiares. Las familias más afectadas suelen ser las que están más aisladas de sus vecinos, las que se manifiestan neutrales, o las que se oponen firmemente al desarrollo violento del conflicto. Es normal que así sea. En el ambiente de absoluta polarización que lleva consigo la guerra, las actitudes neutrales o antibelicistas son firmemente combatidas y tachadas de insolidarias. Las personas que mantienen estas posturas son acusadas de colaborar con el enemigo, generándose alrededor de las mismas un clima de marginación al que no son ajenos los niños. Por el contrario, las personas más activas políticamente se ven arrojadas por el ambiente general de exaltación a la lucha. Su participación les permite dar sentido a los múltiples dramas que les rodean, y lo que tal vez sea más importante, les posibilita enfrentarse a la situación de una forma activa, lo que es menos

angustioso que la continua espera de los que creen estar al margen del conflicto.

La situación es diferente cuando la guerra termina. Mientras dura la contienda se vive en un estado de provisionalidad que la paz corta radicalmente. Es entonces cuando, entre los que participaron en la misma de forma más activa, la intensa vida emocional da paso a un estado de ánimo en el que todo parece carecer de sentido. Las depresiones de los adultos, tan frecuentes en las post-guerras, hacen que los niños sean más vulnerables al padecimiento de los distintos trastornos mencionados en el presente capítulo.

Segunda parte

SOCIALIZACIÓN BÉLICA

LA SOCIALIZACIÓN O EL PROCESO DE CONVERTIRSE EN PERSONA

En los albores de una guerra, cuando los militares toman posiciones estratégicas, traspasan puestos fronterizos, o atacan los cuarteles enemigos, las únicas oficinas que funcionan aceleradamente son los centros de reclutamiento. Miles de personas aguardan largas colas para participar en la contienda, para colaborar con la causa común. Ya se trate de defender la patria, liberar a los oprimidos, proteger la religión, responder a una ofensa, conquistar un territorio, exterminar una raza, o cualquiera de los múltiples motivos que se esgriman en esos momentos, la realidad es que siempre hay grandes cantidades de personas que, aún sabiendo que arriesgan la vida, solicitan no quedar al margen de las hostilidades.

Desde lejos, cuando el conflicto no nos atañe directamente, tendemos a pensar que la mayor parte de los que participan en la guerra lo hacen porque no les queda otra salida, porque les obligan amenazándoles con duros castigos. Exculpamos a las mayorías pensando que las guerras se deben a la locura de los dirigentes o al fanatismo de un grupo de lunáticos que llevan a los demás a una muerte ab-

surda. Nos negamos a pensar que miles de personas acepten voluntariamente convertirse en asesinos o en mártires.

Sin embargo, cuando es nuestra nación, nuestra étnia, o nuestro grupo de referencia, quien se encuentra sumido en un enfrentamiento armado, sentimos la necesidad de colaborar con nuestros compañeros en el esfuerzo común. Es posible incluso, que vayamos a engrosar las filas de los soldados voluntarios, sin que detrás de nosotros haya un militar apuntándonos con un revólver.

Es consolador pensar que los que protagonizan las guerras son todos reos de la represión militar. Quien haya vivido en un país sumido en un conflicto armado sabe que ésto no es así, especialmente si se trata de contiendas civiles como las que tuvieron lugar en Centroamérica en los años ochenta. Pacíficos ciudadanos amantes de su familia, devotos religiosos incapaces de ofender a su prójimo, honrados comerciantes, cariñosos muchachos llenos de ideales de fraternidad, se convierten en tiempo de guerra en rudos militares que integran pelotones de fusilamiento, hacen emboscadas, destruyen fábricas, queman cosechas o bombardean el corazón de las ciudades. La mayor parte de la población se ve envuelta en lo que solemos calificar como *locura colectiva*. Gentes de todas las edades y condiciones aclamaban en Alemania las aventuras militares de Hitler, miles de argentinos vitoreaban a sus dictadores cuando éstos decidieron invadir las Islas Malvinas, grandes manifestaciones de ciudadanos de todo tipo, inundan las ciudades cada vez que una guerra comienza.

El que estos cambios tan radicales se repitan en cada conflicto armado, sin necesidad de que haya que estar dirigiendo permanentemente la conducta de los nuevos soldados o de los ciudadanos que los

apoyan, nos hace pensar que existe en los seres humanos una cierta disposición a participar en la guerra.

Podemos decir por tanto, que la guerra no es un hecho totalmente externo al individuo. Más bien parece que tenemos una motivación a participar en ella cuando se dan determinadas circunstancias. Es ésta una realidad constatable e histórica. Los seres humanos se han estado matando unos a otros desde los tiempos más remotos.

Esta tendencia que tenemos los hombres a matar a los miembros de nuestra misma especie, ha sido desde hace siglos motivo de preocupación de todo tipo de pensadores. Las dos posturas contrapuestas, están defendidas por los que consideran la agresión humana como algo aprendido, frente a los que la consideran innata.

Freud es uno de los autores que ha defendido esta última idea. En su segunda teoría de los instintos, habla de la existencia, junto al impulso de vida, de una pulsión de muerte caracterizada por la tendencia a retornar a lo inanimado. Cuando en 1932 Albert Einstein le pidió una explicación psicológica del origen de la guerra, Freud le contestó: *es inútil tratar de librarse completamente de las pulsiones agresivas humanas, basta con intentar desviarlas para que no tengan que canalizarse hacia la guerra* (Freud, 1932). No menos citadas y debatidas, son las teorías de los psicofisiólogos y etólogos que consideran la agresión como fenómeno instintivo y el conflicto como consecuencia inevitable de la misma*. El que existan determinadas estructuras ner-

8. Los conocidos postulados de Lorenz (1969), Eibl-Eibesfeldt (1977), y otros teóricos innatistas pueden ser extensamente contrastados, leyendo las obras de autores como Scott (1958) Montagu (1978), Kaufman (1970), Fromm (1975) y otros, que desde distintas ópticas presentan argumentos contrarios.

viosas relacionadas con el fenómeno agresivo, ha sido uno de los principales argumentos esgrimidos por quienes defienden el origen innato de la agresividad humana.

Determinadas conductas agresivas pueden explicarse muy bien acudiendo a estas teorías psicológicas innatistas o biologicistas. El que una mujer golpee a alguien que esté haciendo daño a su hijo, o el hecho de responder violentamente a un ataque físico, son respuestas que están presentes en el repertorio de conducta de casi todos los animales. Sin embargo, tratar de explicar una guerra basándonos en una tendencia innata del individuo a reaccionar agresivamente ante determinados estímulos, es un argumento difícil de sostener en el caso de un fenómeno social tan complejo.

La explicación de cualquier acontecimiento en el que interactúen dos o más personas será siempre parcial si nos ceñimos a la conducta de cada uno de los sujetos, sin atender a la influencia que sobre los mismos tienen los fenómenos colectivos.

Aún en el caso de aceptar la tendencia innata del ser humano a responder de forma violenta ante determinados estímulos, es preciso acudir a otra teoría que dé cuenta de la facilidad con que nos adaptamos a la constelación de circunstancias que rodean una guerra. Esto es lo que pretendo hacer en las próximas páginas. No tanto explicar el origen concreto de las guerras, algo que se escapa al ámbito exclusivo de la psicología social, sino el proceso mediante el cual los hombres las interiorizan. En otras palabras, se trataría de describir la correspondencia entre el hecho objetivo de la guerra y los procesos psicológicos que llevan a los individuos a justificarlas y a participar en las mismas. A este fenómeno es al que me referiré cuando hable de la socialización bélica.

¿QUÉ ES LA SOCIALIZACIÓN?

Para poder entender este proceso, es preciso definir antes a qué me estoy refiriendo cuando empleo el término de socialización, ya que en el ámbito de las ciencias sociales es un vocablo que se ha utilizado, en los últimos años, para designar gran número de fenómenos.

Al hablar de socializar, si acudimos al significado nuclear de la palabra, nos estamos refiriendo al acto de convertir en social *algo* que previamente no lo era, o lo era insuficientemente. Si ese *algo* es una fábrica de zapatos o una plantación de algodón, el acto de socializar implica que el objeto pasa de ser de uso y propiedad particular a convertirse en un bien social o público.

Si referido a los objetos el término *socialización* tiene un significado concreto fácil de entender, cuando hablamos de socializar, de *hacer social*, a una persona, se nos presenta un dilema fundamental: ¿Se puede concebir al ser humano sin describirlo desde parámetros sociales?. En otras palabras, ¿existe algún indicio que nos permita hablar de una naturaleza humana previa e independiente del acto social?

En estas preguntas se condensa uno de los debates más apasionantes de las ciencias humanas, y probablemente el que más ha calado en el hombre de la calle. La polémica se suele resumir en un dilema que pone a la naturaleza humana, frente al ambiente social. Tradicionalmente las posturas que se adoptaban ante esta polémica, se situaban entre dos extremos muy bien conocidos. El lado pesimista está representado por Hobbes (1651), para quien *el hombre es un lobo para el hombre* y es la sociedad la que impide que nos exterminemos unos a otros. En

el extremo opuesto, Rousseau considera que *el hombre es bueno por naturaleza* y hace recaer en la influencia social la responsabilidad de todos sus males. En ambos casos existirían dos realidades claramente diferenciadas: por un lado una naturaleza humana, buena o mala, y por otro una sociedad que ejercería sobre la misma su influencia.

Siguiendo esta distinción clásica en la historia del pensamiento sociológico, se podría hablar del hombre antes y después de socializar, incluso de hombres socializados, que crecen y viven en un ambiente social, y hombres sin socializar, que podrían desarrollarse y vivir en ambientes no humanos.

NATURALEZA SOCIAL DEL SER HUMANO

La mitología, la literatura, y el cine, están plagados de historias de hombres que se criaron y desarrollaron como seres humanos al margen de la sociedad. Las hazañas de Rómulo y Remo, dos niños alimentados por una loba que fundaron la ciudad de Roma, o la más conocida de Tarzán, quien criado por una manada de monos, gracias a la *inteligencia innata* de su especie, llega a ser el *rey de la selva*, ejemplifican a la perfección la creencia de una naturaleza humana independiente del contacto social. La realidad no parece ir en esa dirección.

En la historia de la humanidad se han conocido algunos casos de niños criados por animales, y bastantes más de criaturas que crecieron aislados del contacto humano, en su mayor parte hijos de padres psicóticos que los mantenían recluidos en cuadras junto a sus animales domésticos. Ninguno de estos

niños fundó ciudades, ni siquiera lograron dominar a los animales que les rodeaban. Por el contrario, cuando fueron rescatados, eran seres físicamente deformes que no habían desarrollado ninguna de las capacidades que diferencian al ser humano de los demás animales.

El caso de los *niños salvajes* no sólo es un ejemplo de la imposibilidad de desarrollo específicamente humano al margen de la sociedad, sino que viene a quitar validez a la vieja distinción entre *naturaleza humana* y medio social. No existiría una sin la otra. Si se quiere hablar de *naturaleza humana* para referirse a lo que define al hombre como tal, debe ponerse el acento en lo que de social tiene el individuo[^], pues la simple maduración biológica no implica por sí misma un proceso de hominización. Ser hombre, por tanto, no es algo de lo que se parte, sino algo a lo que en determinadas circunstancias se puede llegar. Estas circunstancias son, precisamente, las que definen los procesos de socialización.

No es necesario acudir a complejas teorías para comprender la naturaleza social del ser humano. Miremos en nosotros mismos. Si intentamos separar en los dos lados de una balanza los aspectos de nuestra individualidad derivados de nuestras relaciones sociales, de los que no lo son, encontraremos que uno de los platillos está prácticamente vacío. La sociedad no sólo es el factor determinante en las costumbres, los formalismos, las convenciones, es decir, lo que aparentemente es exterior a nosotros mismos. También lo que consideramos como más íntimo, nuestros sentimientos, percepciones y pen-

9. Describir al hombre como ser social no es una novedad en la historia del pensamiento. Ya Aristóteles describía al hombre como "zoon politikon", animal político, y Santo Tomás utilizaba la expresión "animal sociale" para referirse a la naturaleza humana.

samientos, está construido sobre una base social e histórica, como trataré de explicar más adelante.

En resumen, podemos entender la socialización como el proceso de convertirse en persona. El resultado de este proceso es la transformación del homínido recién nacido en un individuo humano, la construcción de un ser social a partir de un organismo biológico.

Individuo humano, ser social, persona.... ¿a qué me estoy refiriendo cuando menciono estos conceptos? En definitiva, ¿qué es ser *hombre*?. Aunque no es este el lugar adecuado para responder a una de las preguntas fundamentales de la historia del pensamiento, es preciso delimitar de algún modo las características básicas que lo definen, para poder entender cómo llegamos a adquirirlas, es decir, cómo nos socializamos.

Tres son los elementos fundamentales que resumen la idea del ser humano: su base biológica, su racionalidad y su sociabilidad o capacidad para la interacción social. Puesto que el dato más evidente y certero del que partimos es el primero, nos basaremos en el mismo para poder explicar las otras dos capacidades.

Al nacer poseemos un cuerpo que la zoología clasifica en la familia de los primates. Si nos comparamos con un gorila o un chimpancé, podemos comprobar que nos unen a ellos muchas peculiaridades anatómicas. Varios son también los aspectos biológicos que nos diferencian. Algunos de ellos han sido sumamente importantes en nuestra diferenciación como especie, como nuestra postura erecta y la consiguiente liberación de las manos para funciones no locomotoras. Sin embargo, los elementos biológicos que más nos identifican, y que están en la base de nuestra diferenciación como especie, son: la ex-

traordinaria inmadurez con la que venimos al mundo y la estructura de nuestro sistema nervioso.

En el momento del nacimiento no existe ser tan indefenso, tan desprovisto de respuestas eficaces para enfrentarse a lo que le rodea, como el cachorro humano. Le faltan esas pautas fijas de acción en las que se mueve el animal desde los primeros momentos y que le identifican inequívocamente con su especie. Aunque poseamos una serie de impulsos innatos, éstos no son suficientes para garantizar nuestra supervivencia y mucho menos nos sirven como modelo de vida futura, ya que son sumamente indeterminados. Nos indican que hay que actuar, pero sin especificar cómo hay que hacerlo. De este modo podría decirse que nos encontramos expuestos a nuestras carencias instintivas.

Precisamos incorporarnos a un mundo lleno de estímulos para el que no tenemos respuestas genéticas suficientemente definidas. Estamos abiertos a ese mundo de una forma radical. El aprendizaje puede constituir para muchos animales una importante función en su adaptación al medio natural predefinido de su especie, en los humanos juega un papel mucho más esencial, representa la construcción de ese medio. Cualquier otro animal tiene un mundo natural específico al que se adapta, el hombre carece de él, y por tanto debe construirlo. Veamos cómo lo hace.

En algunas empresas existe un departamento de control de calidad que devuelve a la fábrica aquellos productos que están mal acabados. Si en las maternidades de todo el mundo estableciéramos un departamento de este tipo, deberíamos hacer regresar al vientre materno a todos los bebés. Nuestra inmadurez al nacer no se limita, como en otros mamíferos, a la incapacidad para llevar una vida independiente. Algunas estructuras anatómicas básicas, que en es-

tos animales se forman antes de nacer, nosotros seguimos desarrollándolas después del parto. No me refiero sólo al desarrollo óseo o muscular, también determinados aspectos básicos de nuestro sistema nervioso, (como por ejemplo el recubrimiento de mielina, del que precisan los axones para el funcionamiento neuronal), se terminan de completar en el período post-natal.

Esta inmadurez biológica, junto con las carencias instintivas ya mencionadas, hacen que los primeros meses de la vida del niño sean una especie de prolongación del embarazo. Un período en el que el niño completa su desarrollo fisiológico y en el cual depende de forma absoluta de su relación con las personas que se ocupan de su cuidado. Ahora bien, esta maduración biológica no se realiza entre las paredes protectoras del líquido amniótico, sino en un mundo social específico que ejerce una influencia determinante en su construcción como individuo humano.

Tenemos pues, un ser incompleto biológicamente y con un aparato instintivo bastante defectuoso. Un ser abierto a un mundo con el que se encuentra al nacer y en relación con el cual se conformará como persona. Puesto que es esta relación con el mundo la que explica su desarrollo, centremos nuestra atención sobre la misma.

Los animales se ponen en contacto con el mundo, por medio de una relación dirigida, fundamentalmente, por su sistema nervioso. Los mecanismos a través de los cuales se produce este contacto, son un conjunto de receptores a los que popularmente llamamos *sentidos*, en los que impacta de algún modo la realidad exterior, y también la del propio cuerpo. Aunque existan miles de cosas en la realidad, el animal sólo captará aquellas a las que sus sentidos sean sensibles. De esta forma, la realidad física será

diferente para cada tipo de animal, en función de los efectos que esa misma realidad provoque en su sensibilidad. Un perro es capaz de detectar sonidos u olores a los que el hombre es insensible, del mismo modo que nuestra agudeza visual es diferente a la de los canes. Entre los mismos hombres, los impactos físicos y químicos que en forma de ondas electromagnéticas llegan a nuestros sentidos, se convierten en sensaciones que se ajustan a la peculiaridad biológica de cada individuo. De forma que nunca podemos estar seguros de que aquello que yo percibo como real, sea exactamente lo mismo que perciba quien está a mi lado.

Este imperfecto contacto sensorial que los animales tienen con el mundo, es un proceso que parte del impacto físico, o químico, que la realidad ejerce sobre los terminales sensitivos. A este impacto le sigue un complicado proceso de transmisión que llega, en forma de señal, a zonas más centrales del sistema nervioso. Estas señales van seguidas, en muchas ocasiones, de respuestas automáticas más o menos precisas, ajustadas a cada situación, en función del bagaje instintivo de cada animal y, en algunos casos, de sus reflejos condicionados o incondicionados.

Determinado grupo de señales hacen que la cigüeña emigre, que la vaca mueva su rabo para espantar a una mosca o que el perro ladre. Muchas de las conductas del ser humano son también respuestas automáticas a determinadas sensaciones. Un recién nacido agarra con fuerza los objetos que se ponen en la palma de su mano, tosemos cuando un objeto extraño irrita nuestra garganta, o cerramos los ojos automáticamente cuando algo se aproxima de forma imprevista a nuestros ojos. Sin embargo, la mayor parte de estímulos externos que llegan en forma de señales a nuestro cerebro, no elicitran por

sí mismos una respuesta incondicionada. El hombre debe aprender a contestar a esos estímulos. El modo particular en que aprenda a hacerlo, constituirá su peculiar forma de ser un individuo humano. De este modo existirán tantas formas de ser hombre, como modos específicos de estar en el mundo puedan aprenderse.

FORMALIZACIÓN DE LA REALIDAD

La particularidad del ser humano no se limita a esta necesidad de aprender a estar en el mundo. Cuando el hombre comienza a diferenciarse de los demás animales, es en el momento en que da nombre a los estímulos que le llegan a través de los sentidos. Cuando dice azul, frío, hambre o mamá, está asociando fenómenos con símbolos. De este modo comienza a formalizar la realidad, es decir, convierte una configuración de impactos sensoriales en una unidad con sentido, en algo que tiene forma y que representa a lo real.

Con todo, este asombroso paso, que el niño comienza a dar en torno a los dos años, no es una facultad privativa de los humanos. Muchos animales son capaces de simbolizar de una forma rudimentaria la realidad. Pueden llegar a entender y emitir signos referidos a un buen número de situaciones relativas a la alimentación, el descanso, etc. Cuando nos despegamos completamente de los demás animales, es en el momento en que comenzamos a unir de forma simbólica, unas situaciones con otras. Cuando no nos limitamos a emitir juicios sobre lo real (*esto es azul, tengo hambre*), sino que enlazamos los juicios formando razonamientos.

Tratar de dar explicación a cada uno de estos procesos (conversión de fenómenos físicos en cualidades psicológicas, aparición y desarrollo del lenguaje, etc) nos apartaría del objeto central de este libro. Lo que realmente interesa destacar aquí, es que, a partir de determinado momento, el individuo humano tiene la capacidad de *conocer la realidad*.

En su sentido más elemental, conocer algo significa poder referir una serie de fenómenos a un concepto. Es decir, a una idea que agrupa en una misma generalidad a varios objetos de experiencia.

Al decir *árbol* nos estamos refiriendo a una multitud de cosas que a pesar de ser muy diferentes entre sí, tienen algo en común. Al decir *blanco* aludo a una cualidad, el color, que presenta cierta constancia de unos objetos a otros.

Las palabras configuran el mundo, nos permiten conocerlo. Aquello que no pueda ser definido, es decir, lo que no podamos referir a conceptos, pasa *desapercibido*, no nos *damos cuenta* de su especificidad, no existe para nosotros hasta que somos capaces de definirlo como algo diferente. Donde un marinero ve únicamente *árboles* un leñador verá pinos, abetos o chilamates. Todos los objetos que para mí son sencillamente *blancos*, para un esquimal tendrán importantes diferencias de color. Aunque la estimulación física sea la misma para todos, los hombres referimos esas señales que llegan a nuestro cerebro, a aquellos conceptos que, por decirlo de algún modo, poseemos. De esta forma se completa el ciclo de la percepción, dando sentido a aquello de lo que nos informan nuestros receptores sensoriales.

Al conceptualizar la realidad, al representar lo que existe con símbolos, nuestras potencialidades como especie se disparan. Ya no necesitamos la ex-

perencia física como única referencia para el aprendizaje, basta con su representación. Podremos saber que el agua del mar tiene un sabor salado, o que del cielo puede caer nieve; aunque jamás hayamos pisado una costa, ni hayamos experimentado una temperatura menor de veinte grados. Seremos cada vez más capaces de irnos separando espacial y temporalmente de la realidad física. Podremos utilizar un lenguaje que no se refiera sólo a cosas que impacten directamente nuestros terminales sensoriales, sino a elementos complejos y abstractos que no tienen correspondencia física con la realidad, es decir, que no ocupan un espacio determinado. La amistad, el bien, el mal, la belleza, la lealtad, el odio, el amor, la felicidad, la inteligencia, etc, son construcciones conceptuales a las que no podemos acceder con nuestros sentidos, como podemos hacerlo con un árbol, o con el color blanco. Aún así, tienen un sentido para nosotros: amamos a una persona, nos parece bien una acción o bella una estatua. No sólo podemos acceder a estos conceptos, sino que los mismos determinan nuestra conducta.

Esta capacidad racional de ir prescindiendo y distanciándonos de los objetos reales, atañe también a nuestra propia realidad física. Yo no *soy* un cuerpo, sino que *tengo* cuerpo. Referimos nuestras acciones a un *yo* con el que nos identificamos (*yo hice la comida, yo compré tomates, yo iré al cine*). El mundo se configura como una realidad diferente de mi *yo*. Incluso el cuerpo, y más específicamente el sistema nervioso central, que posibilita todo este proceso, será algo que el *yo* posea. Diremos *mi cuerpo, me duele la cabeza*, etc. Esta autoidentificación no es por tanto algo con lo que nacemos, sino el resultado de un proceso de maduración y de intercambio social, como veremos más adelante.

Llegados a este punto resulta relativamente sencillo abrazar el tema central de este capítulo, esto es, la socialización o génesis social del ser humano.

Cuando el niño nace, ya existen las palabras, los verbos, las construcciones intelectuales. Como hemos visto, lo que sea la realidad viene determinado por este mundo conceptual que se le presenta al niño. Las formas de conocer el mundo, por tanto, ya están definidas. Los fenómenos que impactan nuestra sensibilidad tienen nombres, por eso los conocemos. Pero a la vez que están definiendo la realidad, en cierto modo también la están construyendo. Al tener un solo término para definir la sensación que me hace decir que algo es blanco, estoy agrupando en una misma generalidad cosas que para un esquimal serán muy diferentes unas de otras. Frente a un paisaje polar nuestros sentidos se verán impactados por los mismos estímulos físicos, pero no será lo mismo lo que los dos percibamos. Más adelante veremos la importancia que tiene este efecto, trasladado, de las realidades físicas, a las sociales.

Pero al nacer no sólo existe, en nuestro entorno inmediato, una forma definida de conocer el mundo, sino también una forma específica de evaluarlo, de darle sentido, de estar en él. Los estímulos se nos presentan como bellos, peligrosos, prohibidos, alegres..., y cada una de estas palabras, nos indican claramente, o al menos nos dan una idea, de qué hacer ante las situaciones que se nos presentan. Sin embargo, estas cualidades no emanan directamente de las cosas, ni son tendencias naturales o instintivas. Un mismo estímulo puede ser interpretado, y seguido de conductas muy diferentes, por un caníbal de África, por un oficinista de Caracas o por un

monje tibetano. El conjunto de interpretaciones, valoraciones, modelos de conducta, es decir, todo el aparato simbólico que rodea al mundo de las realidades que impactan nuestros sentidos, es lo que definimos con el nombre genérico de cultura.

Cuando las personas con las que convive el recién nacido sienten hambre, tienen una excitación sexual, o se les acerca un insecto peligroso, actúan de una determinada manera, que no tiene que ver exclusivamente con la situación concreta que están viviendo en ese preciso momento. La interpretación que den a esos estímulos, y la conducta que sigan, no serán completamente espontáneas, sino que estarán condicionadas por el conjunto de conceptualizaciones y evaluaciones con que su cultura defina la situación, y las distintas alternativas de respuesta factibles que proponga. De este modo la cultura suple las carencias instintivas del ser humano.

Puesto que en el ambiente en el que nace el niño ya existe una forma de definir e interpretar la realidad y unas pautas de acción frente al mundo, y puesto que estas formas no pertenecen al bagaje instintivo del recién nacido, sino que forman parte del mundo simbólico de la cultura, la pregunta clave para entender el proceso de socialización es ¿cómo esos signos externos se convierten en internos?. Dicho de otro modo, ¿cómo se interioriza la cultura? Porque es una realidad constatable que al crecer, el niño reproduce los elementos básicos de su cultura.

10. Sería más adecuado definirlo como ideología, es decir el aparato simbólico que orienta y da sentido a la acción. Sin embargo utilizaré el concepto de "cultura" ya que lo más usual es que se limite la palabra "ideología" para describir el conjunto de valores que orientan la acción política concreta.

11. Véase Vigotsky (1934)

No pretendo aquí presentar las distintas formas específicas de aprendizaje humano, sino más bien, desarrollar, con mayor detalle, la explicación que he comenzado a dar en las páginas anteriores, cuando reflexionaba sobre el proceso de formación de la racionalidad. Se trata de analizar, desde la doble perspectiva de la cultura y del niño, cómo éste reproduce aquella. Para ello partiré de un dato que resulta evidente: las formas de relación del niño con su mundo, varían en su proceso evolutivo^^, dependiendo de varios factores, de los cuales, los dos más importantes son, el desarrollo biológico y la posibilidad de interacción, propiamente humana, que posibilita la aparición del lenguaje.

Hasta que el niño es capaz de asociar los objetos con los símbolos lingüísticos, las formas de relación con la realidad son puramente sensitivas. Lo que existe para el niño es lo que ve, lo que toca, lo que impacta de algún modo su sensibilidad. En este período establece unos vínculos sensitivos muy íntimos con las personas que más directamente se encargan de alimentarle y cuidarle. Estos vínculos son muy importantes ya que, como se dijo anteriormente, en este período están todavía terminándose de formar importantes estructuras funcionales de su anatomía.

Cuando el niño empieza a identificar los objetos y las acciones, con las palabras (aparición del lenguaje), su relación con el mundo cambia radicalmente. Como decíamos en páginas anteriores, las cosas comienzan a tener sentido. El niño, a la vez que aprende a definir el mundo, aprende también a evaluarlo, pues las palabras y los actos los va reproduciendo en interacción con los adultos que le rodean,

12. Véase Piaget (1947 y 1964)

con quienes tiene una importante relación de dependencia emocional.

En esta relación al niño se le habla, pero no sólo eso, sino que es corregido, acariciado, reprendido, ignorado, se le sonreirá o se le golpeará, se le colmará de besos o se le dejará solo. Todas estas acciones asociadas a las palabras y conductas del niño, están configurando la realidad, se la están presentando como algo objetivo, evidente y cargado de sentido. Las palabras no serán pues, simples etiquetas que definan objetivamente el mundo, sino que estarán asociadas a estos procesos afectivos con los que han sido interiorizadas. Con las palabras, el niño es capaz de reproducir lo real de forma simbólica. Así, irá identificando a los demás con sus acciones: *mamá lava la ropa, papá va a trabajar*, a la vez que los que le rodean le identifican también a él mismo con lo que hace.

Con el paso del tiempo, la reiterada exposición a situaciones similares, que tienen el mismo significado, unido a la incipiente aptitud para ir distanciando las palabras de los hechos concretos, dotará al niño de la capacidad necesaria para poder atribuir las acciones a *tipos* de sujetos, y no a personas concretas. Podrá decir *las madres lavan la ropa o los padres trabajan*, y todo un conjunto de sentencias con análogo sentido.

Al mismo tiempo que define la situación, la evalúa, confrontándola con el mundo de las palabras y los hechos concretos que ha ido aprendiendo y que constituyen una realidad básica e incuestionable para él. Cuando el niño es capaz de situar esos hechos concretos dentro de un marco general que les da sentido, cuando es capaz de atribuirlos a ideas generales que los fundamentan (*mamá lava la ropa porque es una mujer*), se puede decir que ha interiorizado el andamiaje fundamental de la cultura.

Ahora bien, nos falta un elemento esencial para completar este proceso básico de interiorización, del cual ya hemos hablado: la aparición subjetiva de un *yo* al que referir las propias acciones y desde el que definir y evaluar la realidad.

Esta aparición de la identidad personal¹ no es un atributo que aparezca como fruto de la maduración biológica, sino que es resultado de los intercambios del niño con su medio social más inmediato. Desde que el niño nace, las personas que le rodean se refieren a él con un nombre, le atribuyen conductas, le dirigen palabras, etc. En sus primeros años es incapaz de separar completamente las distintas esferas de realidad: el mundo exterior con el interior, lo que es real de la fantasía, lo que acontece durante el sueño y la vigilia, etc. Reproducirá aquello que los demás digan o hagan, identificándose con ellos, por medio de juegos, de autodiálogos, etc. El niño, gracias al lenguaje, va dando sentido a cada uno de los elementos que conforman su mundo real inmediato. En este proceso identifica a cada uno de los actores que le rodea, por sus actos, sus palabras, el modo y frecuencia con que le trata, etc. Ahora bien, en ese mismo mundo hay una realidad a la que los otros se refieren y que es él mismo. Al no tener otra referencia, el niño se identifica con aquello que los demás le atribuyen. El *yo* emerge del mundo social específico que le rodea. No es que se *llene* de las características que los demás le atribuyen, de las vivencias inmediatas, sino que se *construye* a partir

13. Véase Cooley (1909), Mead (1932) y Berger y Luckmann (1967).

de las mismas. La sociedad, y por medio de ella, el mundo ideológico y simbólico de la cultura, no son, en su raíz, elementos externos a la identidad del individuo, sino sus principales configuradores.

Estos dos hechos, la capacidad para definir y evaluar la realidad con pautas culturales generales, y la aparición de una identidad personal, no son atributos que se adquieren en un momento concreto, sino que llevan un ritmo de desarrollo en el que intervienen varios factores. Si hubiera que fijar una edad aproximada en la que se suelen presentar, de una forma más o menos definida, podríamos situarla en el momento en que ya existe un manejo fluido del lenguaje, en torno a los siete u ocho años.

Recuerdo que cuando yo era un niño, se utilizaba una expresión que casi se ha perdido en España. A partir de los siete u ocho años se nos decía que ya teníamos *uso de razón*. Eso implicaba de algún modo que debíamos *hacernos cargo* de las situaciones, que debíamos salir, al menos en parte, del mundo de protección y mimos de la primera infancia.

No es este el lugar para discutir si estos cambios son el resultado de un proceso universal e invariable, como afirmaba Piaget, o el fruto de la historia particular de aprendizajes, como defendían los psicólogos conductistas clásicos. Lo que realmente nos interesa, es el hecho de que a partir de este momento las relaciones del niño con su entorno cambian. Es capaz de representar el mundo que le rodea y manejarlo mentalmente con cierta fluidez. Ahora bien, sus operaciones intelectuales se refieren a lo real, a lo concreto. El niño no es capaz de razonar en el plano de las meras ideas, éstas deben referirse a las cosas, las experiencias, el mundo percibido. Y este hecho tiene una extraordinaria importancia en la vida adulta, y en la fundamentación teórica de lo que es la socialización bélica. Me explicaré.

La identidad del niño se va conformando, en un proceso en el que se mezclan los factores madurativos, emocionales y cognitivos, sobre la base de un mundo objetivo que le rodea, que le indica qué son las cosas (conceptualización), cómo son (evaluación) y por qué son así (legitimación). Cuando somos mayores, comprendemos que esa forma de ver, valorar y justificar las cosas, es *una* de las formas posibles y que se fundamenta en *un* ambiente cultural específico. Sin embargo, esa capacidad la adquirimos cuando los elementos claves de nuestra identidad ya se han formado. En la elaboración de ésta, el mundo no se presenta como una opción, sino como una imposición. Si a ésto le sumamos que esa elaboración de la identidad no se fundamenta en presupuestos exclusivamente intelectuales, sino que, como hemos visto, tiene su anclaje en una necesidad biológica y en un aprendizaje con base emocional, podemos comprender la relativa estabilidad con que los hombres adultos se comportan dentro de la cultura, y lo difícil que resulta el cambio de los elementos que se nos hayan presentado con mayor carga de realidad y de inevitabilidad desde la infancia.

Cuando adquirimos la capacidad para un razonamiento alejado de los hechos concretos, con las posibilidades que ésto nos abre para suponer explicaciones alternativas a las cosas que suceden, podemos criticar, reelaborar intelectualmente, incluso comportarnos en direcciones totalmente opuestas a los principales valores, interpretaciones y pautas de conducta interiorizados en nuestra primera infancia. Sin embargo, no es ésto lo más frecuente, ya que en ese enfrentamiento no nos estamos situando únicamente frente a la sociedad, la tradición y la cultura, sino frente a los elementos básicos que conforman nuestra propia identidad. No estamos sólo frente a lo que creemos, sino frente a lo que somos.

Una lectura mimética de este razonamiento, podría llevar al lector, a interpretar que estoy planteando la absoluta conformidad de las conductas adultas, a todo aquello que hemos interiorizado en la infancia (valores, estructuras sociales, etc.). No es esa mi intención. Únicamente quiero hacer ver que aquellos elementos que se nos hayan presentado con mayor carga de inevitabilidad, es decir, como más reales, en los primeros años de nuestra vida, fundamentan aquello que somos, esto es, nuestras maneras de sentir, pensar y actuar frente al mundo.

Pero la cultura no viene de la nada, sino que es consecuencia de la historia, de los procesos humanos de interacción. Si estos elementos con los que de forma más inequívoca nos identificamos hoy son la familia y la nación, antes fue el clan, el monarca absoluto, la religión.... Quién sabe qué puede ser mañana.

Por otro lado, cuando digo que los procesos de socialización dotan al individuo de unas formas de sentir, pensar y actuar circunscritas al mundo de significaciones de la cultura, no me estoy refiriendo a aquellas normas y principios específicos que rigen una sociedad determinada. Aunque todo proceso de socialización lleva implícita cierta conformidad al orden establecido, el acuerdo uniformizador de la cultura se refiere más a la definición y significación de la acción, que a la adecuación de ésta a un orden específico. Un grupo de amas de casa que asaltan un supermercado, no es precisamente una acción conforme a la estructura y normas sociales. Ahora bien, esa acción es para todos *un asalto* y detrás de esa definición existe un mundo de significaciones compartidas (los productos pertenecen a un propietario, para que cambie la propiedad de los mismos es necesario pagarlos, para eso se utilizan símbolos me-

táticos o de papel que llamamos dinero, el cual es mejor ganarlo que robarlo, etc).

La capacidad de interacción que adquirimos con la socialización, puede llevarnos a la cooperación o al conflicto, pero siempre dentro de un marco común de significaciones. En el momento que no existe este punto de acuerdo, es decir cuando la conducta de un individuo se hace reiteradamente incomprensible y se rompe la posibilidad de comunicación con él, le calificamos como enfermo mental e intentamos hacerlo volver al mundo de significaciones compartido.

En el momento en que el niño tiene conciencia de su propia identidad y es capaz de entender e interpretar los aspectos más esenciales del mundo que le rodea, podemos decir que su proceso de socialización básica o primaria ha concluido. Con este rudimentario equipaje, se dirá que el niño *no sabe nada de la vida*, sin embargo ya tiene capacidad para aprenderlo. Al adquirir una identidad básica, ha establecido una correspondencia entre el mundo exterior y el interior. Los significados externos del mundo de la cultura tienen una correspondencia en las formas de sentir y pensar del niño. Sólo así pueden darse los procesos de interacción.

LAS INSTITUCIONES

Estamos tan acostumbrados a interactuar que no nos damos cuenta de la complejidad que ésto entraña. Cuando nos relacionamos con los demás, los actos no tienen un valor en sí mismos, sino que dependen de un conjunto de significaciones comparadas, que pueden modificar por completo la situa-

ción. Un mismo hecho, por ejemplo, un hombre que levanta su mano ante nosotros, puede hacernos saludar alegremente si hace tiempo que no le vemos e interpretamos que se trata de un saludo; puede ponernos tristes si significa que se va por mucho tiempo; se puede tratar de un saludo político, de un gesto de victoria, de una amenaza de agresión, etc. Un golpe en la espalda es agradecido si nos estábamos ahogando, es seguido de un abrazo si se trata de ese amigo algo bruto que nos muestra de ese modo su cariño, puede ser el comienzo de una riña si lo hace un desconocido para pasar por delante de nosotros a una sala de cine. Detrás de cada acción humana, existe un conjunto de elementos simbólicos (ideas, valores, etc) que sin ser consustanciales a la situación, la condicionan y le dan sentido. Cuando en nuestros procesos de socialización interiorizamos todo este aparato simbólico, no lo hacemos al margen de las situaciones concretas, sino en dependencia de éstas. El concepto clave para entender este proceso es el de *institución*.

Una institución^{^^} es la concreción de una serie de elementos simbólicos generales (valores, ideas, conocimientos, creencias, etc) en unas normas de acción concreta, que condicionan de algún modo la forma de actuar de las personas. Veamos un ejemplo.

Juan y María son dos jóvenes estudiantes universitarios de Managua que llevan un tiempo saliendo juntos, *jalandos* como ellos mismos dirían. Los padres de María conocen a Juan y los de Juan a María. Hace dos meses que comenzaron las clases y desde entonces Juan acompaña a María cada noche hasta su casa, que dista varios kilómetros de donde él habita. Hoy es jueves y Juan, sin dar explicaciones,

14. Véase Parsons (1961)

se ha despedido en la puerta de la Universidad, por lo que María ha vuelto sola a casa. Lo más probable es que de regreso a casa, María vaya buscando explicación a la conducta de Juan. Pensará que se ha enfadado por algo, que estaba cansado, que no quiere ver a su padre... Intentará dar un significado a su inesperada despedida. Si los padres le preguntan por Juan, lo más probable es que se invente una excusa, o que les haga partícipes de su preocupación.

La situación que he narrado es un caso típico de una conducta institucionalizada. Aunque nunca se lo hayan planteado, el que Juan acompañe por las noches a María, tiene detrás un gran contenido ideológico (es decir hay varias ideas, valores y creencias que lo justifican). Para descubrirlas podríamos hacernos algunas preguntas: ¿Por qué Juan acompaña a María y no María a Juan?, ¿por qué Juan acompaña a María y no a Sofía o a Pedro?, ¿por qué la acompaña por la noche y no va a buscarla por la mañana a su casa para ir juntos a la Universidad?. Probablemente ninguna de estas preguntas, y otras muchas que podrían hacerse, se las han planteado jamás. Lo hacen porque es de *sentido común*, porque en su ambiente es lo que suele hacer la gente. Ahora bien, en su respuesta descansa el fundamento ideológico, o si se quiere cultural, de esa acción. Podría decirse que es Juan y no María el que vuelve solo a su casa porque él es el varón, que acompaña a María y no a otra persona, porque ésta es su novia, y que lo hace de noche en lugar de día porque queda más tiempo para la intimidad o porque es peligroso que vuelva sola.

Si analizamos lo que hacemos cada día, nos damos cuenta que la inmensa mayoría de nuestros actos están institucionalizados. Cuando una conducta se repite un determinado número de veces, se

convierte en un hábito. Cuando ese hábito se consolida, se convierte en una institución, que pasa a controlar la conducta, aparentemente voluntaria, de la que surgió. Si Juan un día no quiere, o no puede, acompañar a María, se sentirá obligado a dar explicaciones de por qué no lo hace. María, o los padres de ésta, le preguntarán por qué falló la noche anterior, qué es lo que va mal, etc.

Las instituciones son la forma concreta en que una cultura (ideas, valores, creencias, etc) se desarrolla, toma cuerpo, se hace visible, en una sociedad determinada. Cuando nacemos ya existen estas formas concretas de desarrollo ideológico. He elegido como ejemplo, una institución específica que puede ser fácilmente cambiada (Juan puede dejar de acompañar a María sin dejar de ser novios) para que se entienda cómo las instituciones nacen como consolidación de conductas hechas hábitos. Pero es evidente que el mundo institucional que nos encontramos al nacer, es mucho más complejo y difícil de cambiar: familia, sistema de salud, policía, municipio, escuela..., podríamos llenar hojas y hojas describiendo las instituciones en las que nos formamos.

El que tengan su origen en la interacción no significa que no sean objetivas. La forma en que han sido interiorizadas, a través de un aprendizaje emocional y cognitivo, combinado con los determinantes sociales funcionales y biológicos de los que ya se ha hablado, condicionan, no sólo el comportamiento social, sino otras formas mucho más privadas de actuar como la forma de comer, de andar, etc.

A través de las instituciones se llevan a cabo los mecanismos concretos de la socialización, por ello podemos decir que los procesos de socialización son procesos de institucionalización.

Si queremos determinar los elementos básicos que configuran nuestra identidad, debemos buscar-

los en aquellas instituciones que tuvieron una presencia más determinante en nuestros procesos de socialización. Al haberlas interiorizado mediante un proceso con base emocional, como ya se ha descrito, se nos presentan como cosas *naturales*, ante las que no nos paramos a pensar, ni necesitamos justificarlas. Es así como se legitiman la mayor parte de las prácticas sociales, especialmente el reparto de poder.

Es necesario establecer una cierta distancia teórica para descubrir aquellos elementos fundamentales que definen cada institución concreta, y que de algún modo forman parte también de aquello que somos.

Para analizar pormenorizadamente estas instituciones podemos acudir a la descripción operativa que formuló Talcott Parsons. Aunque por mi parte no comparto globalmente su teoría funcionalista del sistema social, me parece sumamente válida esta descripción. Este autor identifica cuatro elementos en una institución: los *valores* que la fundamentan (Juan acompaña a María porque es varón, es peligroso que ella vaya sola, etc), las *normas* (Juan debe dar explicaciones el día que no la acompañe), las *colectividades* (Juan y María) y los *roles* o papeles que juega cada uno dentro de la institución (es decir la forma concreta en que se comportan Juan y María al acompañarse).

Estos cuatro elementos puede distinguirse con más claridad en aquellas institución más consolidadas en el sistema social y que no dependen de forma tan directa de la voluntad de los actores concretos que tienen que ver con ellas. Por ejemplo el sistema de justicia de un país, está asentado en unos *valores* (la equidad, la igualdad de oportunidades ante la ley, la defensa contra los abusos, etc); está regulado por unas *normas* (las leyes, los códigos, etc); está

formado por unas colectividades (los jueces, los fiscales, los abogados, etc) y cada persona se comporta respecto al sistema siguiendo unas pautas de acción o *roles* más o menos prefijada (el juez, el fiscal, los abogados, los secretarios de juzgado, etc, cada uno tiene una conducta y unas funciones que le identifican).

En conclusión, atendiendo a toda la fundamentación teórica precedente, si mi deseo es demostrar que existe una socialización bélica de la infancia, y entiendo por socialización la interiorización de realidades institucionalizadas, cuya consecuencia es el desarrollo de una identidad reflejo de éstas, deberé explicitar en qué consiste la realidad institucional de la guerra y averiguar, atendiendo a los procesos psicológicos de los niños (conceptualizaciones, emociones, percepciones, razonamientos, etc), si éstos la han interiorizado.

LA GUERRA COMO INSTITUCIÓN

Guerra fría, guerra de guerrillas, guerra de baja intensidad, guerra psicológica, guerra de precios, guerra de nervios, guerra al analfabetismo... Cualquiera de estas expresiones se puede encontrar a diario en los medios de comunicación. Podemos añadir gran número de adjetivos al nombre genérico de guerra, lo que modificará su significado. Pero si no especificamos nada, todo el mundo entiende a qué nos estamos refiriendo cuando aludimos a la guerra: un conflicto en el que dos o más colectivos de personas se combaten, donde muere la gente y se destruyen los bienes.

Probablemente no exista otro fenómeno social en la historia de la humanidad, del que se puedan dar tantos ejemplos, del que se puedan hacer tantas divisiones y, sobre todo, que haya influido tanto en la configuración del mundo en el que vivimos. Estas características hacen de la guerra un rico campo de estudios para todas las ciencias sociales (política, sociología, historia, psicología, etc). Tanto es así, que dentro de éstas se han creado nuevas disciplinas que tienen como objeto central a la guerra (polemología) o que, de algún modo, giran en torno a ella.

como el estudio de las relaciones internacionales, los estudios estratégicos o la irenología (estudio de la paz).

Como decía al final del capítulo anterior, mi intención es describir, de forma clara y completa el fenómeno de la guerra. Cualquier definición que se pretenda hacer, siempre va a chocar con un buen número de dificultades. Muchos conflictos armados en los que hay grupos enfrentados, donde muere violentamente la población y existe destrucción de bienes, no son definidos con el calificativo de guerra: insurrecciones, terrorismo, represión política, golpes de estado, disturbios raciales violentos y un buen número de conflictos de muy diverso tipo, tienen su calificativo particular, que suele remitir a un fenómeno menos global que el de la guerra, ya sea por el número de víctimas, por la duración de los enfrentamientos, por la desigualdad de los contendientes o por cualquier otra causa.

Existen situaciones en las que no hay acuerdo a la hora de definir los conflictos violentos con el calificativo de *guerra* o con otro nombre. Como decía en el capítulo anterior, las palabras que definen la realidad no tienen únicamente un valor nominal, sino que además *dan sentido* a la situación, la configuran. El caso más típico de división de opiniones es el de los conflictos civiles. Generalmente los que detentan el poder suelen calificar los enfrentamientos como terrorismo o como luchas entre bandas rivales. Mientras que los rebeldes intentan, por todos los medios a su alcance, hacer ver a los observadores internacionales, que se trata de una auténtica guerra. Algo similar sucede con los golpes militares y las invasiones en las que existe resistencia armada, y en otras situaciones que sería prolijo detallar.

Aunque pueda resultar paradójico, cuando a un conflicto se le califica como guerra, se eleva la con-

sideración de los contendientes, se les da respetabilidad, se legitima el uso de la violencia. La mejor forma de resumir este fenómeno es con esa tautología que todo el mundo entiende: *la guerra es la guerra*.

Definir cuándo podemos calificar un fenómeno como guerra y hacer una descripción detallada de las distintas manifestaciones de ésta, nos apartaría del objeto de este capítulo, por una razón fundamental que tiene que ver con la idea de institución expuesta en páginas anteriores. Mi intención no es la de describir el fenómeno final de los combates como elemento definidor de qué sea la guerra. Hacer ésto sería como definir el sistema educativo por el boletín de calificaciones del alumno, o el sistema judicial por las características de los juicios. Que en vacaciones los alumnos no vayan a clase, o que, en un momento determinado, no se celebren juicios, no significa que desaparezcan los sistemas educativo y judicial como instituciones. ¿Sucede lo mismo en el caso de la guerra? ¿Podemos hablar de guerra en países en los que no se dan enfrentamientos armados violentos?

La respuesta inmediata a estas preguntas parece evidente. Lo más lógico es decir que no hay guerra, a no ser que se den estos enfrentamientos violentos. Efectivamente, no podemos decir que se dé la manifestación final del fenómeno bélico, pero la institución como tal existe. De otro modo no se explicaría el hecho de que cuando aparecen sus manifestaciones finales, algo bastante frecuente por cierto, se haga de forma tan fundamentada ideológicamente, tan regulada y organizada, y, sobre todo, que la gente participe en ellas con la mayor *naturalidad*, es decir, sabiendo qué es lo que sucede y cómo ha de comportarse.

La guerra es una institución peculiar. Lo más frecuente es que su expresión abierta (combates, muertes, etc), es decir, aquello que le da sentido y la identifica como tal, sólo se dé en períodos relativamente cortos, muy distanciados en el tiempo. Sin embargo, todos los demás elementos que la caracterizan como a cualquier institución, es decir, las ideas que la fundamentan, las normas que la regulan y estructuran, las colectividades que la protagonizan y las formas específicas de actuar de cada uno de los actores, están vigentes en esos largos períodos entre los que no existen combates, muertes, etc. Es como si durante años mantuviéramos todos los elementos del sistema educativo (los idearios de las escuelas, los edificios, las oficinas, las becas, las leyes y normas de comportamiento, las escuelas de magisterio, las funciones de los maestros, etc); pero sólo cada veinte o treinta años los alumnos asistieran por unos meses a clase, es decir, se diera el hecho para el que la institución fue creada.

Quiero reflexionar sobre este fenómeno aunque sea de forma breve. Decía en el capítulo anterior que a medida que las actividades se van convirtiendo en hábitos, se van institucionalizando, éstas adquieren formas fijas. Es decir, se convierten en normas que no dependen ya de la interpretación subjetiva de los actores, sino que los individuos las experimentan como rutinas, como cosas prescritas. Las instituciones vienen a sustituir al precario aparato instintivo con el que nacemos. Lo más importante es que estas instituciones no están determinadas por una exigencia genética, sino que tienen su precedente en la acción social concreta. Ahora bien, una vez constituida la institución como tal, ésta ya no necesita (para su caracterización, mantenimiento y continuidad), de la actividad específica de los sujetos. Es decir, las instituciones, aunque

tienen su origen en la interacción, se independizan de ésta para pasar a dirigir de forma normativa futuras interacciones.

A pesar de que la institución se refuerza cuando sujetos concretos actúan conforme a su normatividad, no depende de forma mecánica de esta acción para su mantenimiento. Por ejemplo, la forma particular en que se relacionan un médico y un enfermo en la actualidad, tiene su origen en una serie de hábitos que se han ido consolidando a lo largo de la historia de la medicina. Aunque es ésta una de las posibles formas de llevar a cabo esta relación, tanto los médicos como los enfermos, actúan siempre de una forma normalizada, no necesitan reflexionar sobre cómo se lleva a cabo una consulta: exposición de la dolencia, análisis, diagnóstico y recomendación médica.

En definitiva, las instituciones cumplen la misión que en los demás animales está reservada a los instintos. La diferencia fundamental está en el origen, social en un caso, biológico en el otro, y en la posibilidad de cambio. La determinación genética encorseta a los instintos, mientras que el origen de las instituciones, al estar anclado en la interacción social, las hace más susceptibles al cambio.

Ahora bien, si una institución no se materializa en acciones concretas durante largos períodos de tiempo, que en muchos casos deben contarse por generaciones, puede perder fuerza su carácter normativo, transformarse radicalmente o incluso desaparecer. Es lo que ha sucedido con muchas instituciones antiguas que en su momento estaban muy bien asentadas en las leyes y en la conciencia de los individuos, como la monarquía absoluta o la esclavitud.

En el caso de la guerra, es evidente que su carácter institucional no depende, en sus componentes

básicos (caracterización, normatividad, transmisión, interiorización, etc), de la acción bélica explícita. De este modo se puede decir que la guerra como institución social, está presente tanto en los países con conflictos bélicos manifiestos, como en los países en los que éstos no se desarrollan de forma explícita.

Mi intención al caracterizar el hecho institucional de la guerra, es observar si los niños la han interiorizado. Por tanto, aunque trataré de recoger con la mayor amplitud que me sea posible, todos los aspectos que la constituyen, me centraré especialmente en aquellos elementos que sean susceptibles de ser abordados desde la perspectiva de la socialización. Para lo cual seguiré el esquema ya mencionado, analizando cómo los distintos valores y normas, se concretan en las colectividades y en el desempeño de los roles particulares.

IDEAS Y VALORES DE LA GUERRA

La guerra es un conflicto intergrupal llevado al extremo. No podría entenderse una guerra sin atender a dos elementos:

- ° Existencia de grupos ligados por alguna característica que los unifica (nación, raza, religión, clase social, intereses, etc)
- ° Incompatibilidad (real, o percibida como real) entre los grupos.

Ahora bien, estos dos elementos están presentes en gran cantidad de relaciones sociales en las que

dos, o más, colectivos puedan tener intereses contrapuestos (presos y carceleros, países ricos y pobres, empresarios y obreros, etc). Lo que define a la guerra, frente a estas otras manifestaciones conflictivas, es la caracterización del contrario como enemigo, en la conceptualización más radical del término. Lo que implicaría, al menos, tres cosas:

◦ Imposibilidad de convivencia si no varía de forma radical la situación (eliminación o sometimiento del contrario, modificación de fronteras, cambio en el reparto del poder, etc).

◦ Intencionalidad de causar daño (destrucción material y/o humana)

◦ Organización premeditada (no impulsiva o de reacción emocional) para eliminar o someter al contrario, o para obligarle a actuar de una forma determinada.

En un sentido estricto, esta conceptualización del contrario como enemigo es el elemento unificador de todas las guerras. Cada una de ellas tiene unas *razones o valores* específicos que las sustentan o desencadenan. Estas serían las *causas* que esgrime cada uno de los contendientes. Entrar en el análisis de la causalidad de la guerra me apartaría totalmente del objetivo propuesto. Lo que en este caso interesa es lo que haya detrás de estas causas específicas. Es decir, aquellas ideas sobre las que se puede fundamentar, con razones diversas, el desarrollo de una guerra y la participación de los ciudadanos en la misma. Estos son, a mi juicio, esos valores:

◦ *Polarización*: Junto con la conceptualización radical del enemigo, es éste uno de los elementos centrales en los que se sustenta.

La guerra implica adhesión y fidelidad al propio grupo e incompatibilidad con el contrario. La ambigüedad y la duda no tienen cabida en la institución-guerra. Más adelante veremos cómo se llega a producir esta polarización.

° *Justificación:* La guerra moderna se presenta con carácter de inevitabilidad. No hacerla significaría males mayores para el grupo. Las guerras contemporáneas son siempre *defensivas, respuestas a algo* (provocación, amenaza, agresión, etc). De hecho los organismos gubernamentales encargados de su gestión, han pasado de denominarse *de la guerra o del ejército* a designarse *como de defensa*.

A pesar de estar comunmente considerada como un valor éticamente reprobable, la manifestación explícita o implícita de la guerra está siempre acompañada de una justificación (moral, ética, religiosa, económica,...) basada en valores comunmente aceptados como tal en el grupo de referencia (salvar a la patria, por la libertad, defender la integridad de la nación, supervivencia económica del país, liberación de los oprimidos, identidad religiosa, etc). De este modo, cualquier amenaza a éstos u otros valores, justificaría la manifestación abierta del conflicto armado, que, a pesar de no ser deseable, se considera preferible a las consecuencias que se derivarían de hacerse realidad las amenazas a los valores referidos.

En muchas ocasiones la justificación a la guerra, proviene paradójicamente de las consecuencias de la misma, esto es, los muertos caídos impulsarían a seguir combatiendo, y serían el criterio de verdad de la causa esgrimida.

◦ *Acomodación funcional a la guerra:* Una vez conseguida una adecuada polarización, con lo que ello implica de visión parcial y justificatoria de la acción del bando propio frente a la que realiza el enemigo, el paso siguiente supone un mayor compromiso, no sólo ideológico, sino sobre todo de participación activa en el desarrollo de los enfrentamientos.

La guerra se constituye como uno de los elementos de mayor centralidad en países donde no se da de forma manifiesta, y como el elemento central en los países que viven los conflictos armados.

En los primeros, se dedican numerosos recursos humanos, técnicos y económicos al mantenimiento de los ejércitos y a la preparación de la defensa (es decir de la acción bélica ante una amenaza).^{^**} Independientemente de esta generalización de lo militar, el hecho objetivo, es que existe un grupo muy amplio de población (las distintas fuerzas armadas de los países) organizado, entrenado y estructurado en función de la posibilidad de una guerra. Los valores y normas que rigen estos grupos (jerarquía, disciplina, etc.) están también fundamentados con base en una mayor funcionalidad de los mismos en tiempo de guerra.

En los países que viven directamente los conflictos, la vida gira en torno a la guerra en todas sus manifestaciones (política, económica, familiar, cultural, estética, etc.). Todas las actividades se orientan al mantenimiento y al éxito de la guerra, como se expone más adelante.

15. De la acomodación de la vida civil a la militar han hablado con extensión los autores que denuncian la militarización de la sociedad (véanse, entre otros, Belda, 1988; Lleixá, 1986, Luckham, 1986).

CARÁCTER NORMATIVO DE LA GUERRA

La guerra es, probablemente, una de las instituciones más normativizada. Podemos estructurar las normas de ésta en un triple nivel de análisis:

Normas de regulación

Existe un derecho de la guerra, como existe un derecho mercantil. La guerra ha sido, a lo largo de la historia, el gran regulador de las relaciones entre estados y del derecho internacional.

Además de estas normas internacionales, prácticamente todas las naciones (y los grupos armados no-nacionales) tienen regulado, con leyes o *de fado*, no sólo el marco legal y normativo del desarrollo de la guerra, sino también cuestiones como quién puede declararla, qué hechos se pueden considerar legalmente como actos de guerra, etc.

Junto con estas normas al interior de los contendientes, existen también normativas y tratados internacionales, que muchos países aceptan sobre aspectos muy específicos del desarrollo de la guerra (trato a los prisioneros, asistencia sanitaria, objetivos civiles, etc.)

Normatividad militar

Los grupos armados organizados (nacionales, internacionales, políticos, religiosos...) se caracterizan por una extensa, minuciosa y rígida normativa, que intenta especificar, al detalle, la acción social

de sus miembros. Esta rígida estructuración normativa no se debe a la personalidad de los individuos que dirigen estos grupos, (de ser así existirían grupos armados con otras características). Por el contrario, para entender el origen de las normas que caracterizan a las instituciones militares, es preciso acercarnos a las mismas desde una perspectiva histórica. De este modo, el origen de estas normas podemos situarlo en la funcionalidad que las mismas tengan de cara a la actividad bélica.

Del conjunto de normas, explícitas o implícitas, que acompañan la actividad de los grupos militares, algunas de las más representativas son: disciplina, jerarquización, espíritu de sacrificio, solidaridad y fidelidad al grupo e identificación con los valores fundamentales del grupo armado (justificando sus errores y exaltando sus logros).

*Normatividad de la
conducta individual*

Independientemente de que se participe o no en los grupos armados, la institución-guerra orienta la conducta de los individuos, en función de la generalización de valores asumidos como tal por la población. Así, es frecuente que los ciudadanos de un determinado grupo-nación consideren como un deber, participar en los grupos armados, (incluso en el caso de guerras abiertas), o colaborar en su mantenimiento¹⁶

16. Esta progresiva asunción de compromisos con los sistemas nacionales, ha sido estudiada, por Withey y Katz (1965). Estos autores, como muchos otros (véase por ejemplo, Young, 1956), entienden que son la estructura misma de las naciones

La norma general que la institución-guerra presenta a los individuos como imposición (ya sea en forma de leyes punibles o de obligación moral reprochable), se pueden resumir en una concreción del valor definido como *polarización*, y que se podría sintetizar en la siguiente frase: *todo por el grupo, nada contra él*, a la cual se podría sumar el conocido refrán: *al enemigo, ni agua*.

COLECTIVIDADES

A diferencia de otras instituciones, que cuando no se manifiestan en forma explícita, no mantienen colectividades en torno a ellas, la guerra dispone de grupos permanentes formados en torno, y en función, de los valores y normas de la misma. Me estoy refiriendo a las distintas fuerzas armadas, especialmente (por ser las más poderosas) a las de los estados-nación.

Aunque esta colectividad ejerce el papel central, en la guerra contemporánea la población civil desempeña una importante función, que no se limita al momento en que estallan los combates.

Si entendemos las relaciones políticas como un sistema de dominación o poder (véase Weber, 1922), no es extraño que, independientemente de la existencia o no de guerras, los grupos armados se mantengan. Si el poder es *la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad* (op.cit, p. 43), los gru-

y la identificación del individuo con ellas, los orígenes verdaderos de la guerra.

pos armados constituyen, por sus peculiaridades, la fuente fundamental del poder coercitivo.¹⁷

En tiempos de guerra manifiesta, las colectividades militar y civil se confunden en una militarización de la actividad de esta última por parte de la primera. En países donde no hay guerra manifiesta, las relaciones entre ambas colectividades varían según las distintas peculiaridades socio-políticas y económicas del país. Pero suele ser común que exista una vinculación de la población civil a los valores y normas de la militar.

ROLES

El aspecto que más me interesa a la hora de definir la socialización bélica es la manifestación conductual de las normas y valores de la guerra como institución, es decir, aquello que el niño puede interiorizar de forma más directa por estar asociado a las personas concretas que le rodean.

La institución-guerra dota de un poder de coerción a los militares que puede ser aceptado como legítimo o no por los ciudadanos, pero que, en todo caso, su función social no puede dejar indiferente a la población.

Si hacemos un repaso de las características institucionales de la guerra, su cristalización en la conducta de los ciudadanos tiene como elemento central, y hasta definidor, a la violencia. Ya sea como amenaza o *de fado*.

Junto con este elemento central, el desempeño del rol militar, está definido por un conjunto de

17. Véase, en este sentido, French y Raven (1959).

normas y códigos de conducta que exigen una fuerte acomodación a los valores que orientan la normatividad militar: Delegación de responsabilidad (jerarquía), espíritu de sacrificio, solidaridad, fidelidad e identificación con el grupo (militar, nacional, de clase, religioso,...), etc.

En el análisis de las instituciones suelen tomarse como base, los elementos sociales mencionados anteriormente (valores, normas, colectividades y roles). Los objetos que rodean a cualquier institución no parece necesario referirlos en esta caracterización. A no ser que se haga aludiendo a ellos como elementos simbólicos que representan valores (el anillo del matrimonio como símbolo de la fidelidad, por ejemplo). En el caso que nos ocupa, creo que es muy importante incluir el aparataje o instrumental bélico en el análisis de las características institucionales de la guerra.

La razón es muy sencilla. Los objetos que sirven a los hombres para operativizar la institución guerra, no sólo tienen un carácter simbólico que alude a valores de la institución (banderas, insignias, etc), sino que también, en las guerras contemporáneas, se han convertido en una causa independiente de aparición de la forma manifiesta de la guerra. Me estoy refiriendo, al condicionante económico-político-militar de la fabricación de armas.

En la actualidad, existe un vínculo de relaciones recíprocas, que asocia a las guerras con las armas del siguiente modo: los hombres fabrican armas para hacer las guerras y el aparato económico-industrial de las armas, fabrica guerras (de forma más o menos directa) para vender armas.

Tercera parte

**EL PROCESO DE
INTERIORIZACIÓN
DE LA GUERRA**

LA PERSONA Y EL GRUPO ANTE EL CONFLICTO BÉLICO

INDIVIDUO Y COLECTIVIDAD: EL PROBLEMA DEL CONFORMISMO

Una de las grandes paradojas de la guerra es que siendo un fenómeno tan extendido y que involucra a tantas personas, prácticamente nadie es partidario de ella. Muy pocas personas desean ver a su país envuelto en un conflicto armado. Es ésta una opinión tan extendida que incluso los mismos militares, afirman ser los más ardientes defensores de la paz.

A pesar de este rechazo generalizado, la guerra, no sólo no ha desaparecido, sino que cada vez parece estar más presente en la sociedad contemporánea.

Debe existir alguna explicación al hecho de que un fenómeno que es rechazado por la gran mayoría de los individuos en sus razonamientos individuales, sea reproducido por los mismos con tanta facilidad.

Una de las preocupaciones fundamentales de la psicología social desde sus orígenes, ha sido precisamente dar explicación a esta diferencia entre el

razonamiento individual y la conducta colectiva. Entre lo que el hombre piensa y desea (rechazo a la guerra) y lo que hace cuando entra en contacto con la colectividad (participación en la misma). En términos generales es lo que se ha venido a denominar conformismo o conformidad.

A finales del siglo pasado y durante las primeras dos o tres décadas del presente, se explicaban los fenómenos colectivos (lo que entonces se denominaba conducta de las masas), atribuyendo a la muchedumbre cierta entidad psicológica diferente de la de los individuos. Las personas actuarían y pensarían en un plano superior al de la masa, pero el contacto con ésta les llevaría a realizar conductas irracionales (Le Bon, 1896), activaría sus instintos (McDougall, 1921) o daría rienda suelta a los impulsos reprimidos (Freud, 1921). Eran explicaciones que cuadraban bien con los turbulentos sucesos europeos de la época, donde la *acción directa* propugnada por movimientos fascistas y por los grupos revolucionarios de orientación marxista o anarquista, pugnaba por sustituir las tradicionales formas del poder palaciego, eclesial o parlamentario. La actuación de los individuos en la masa vendría explicada por diversos procesos (contagio, sugestión, identificación con el líder, etc), en los que el elemento común sería la desindividuación o despersonalización.

Un cariz muy diferente tenían algunas de las explicaciones que por entonces se daban en los Estados Unidos, muy en sintonía con el auge del movimiento conductista. Allport (1924) consideraba un error dotar al grupo de entidad psicológica. Para este autor sólo existen individuos que se comportan conforme a los estímulos que les rodean en cada momento. La diferencia entre la conducta privada y la pública hay que buscarla en la complejidad de

estos estímulos sociales. Cuando el hombre actúa en grupo no se transforma cualitativamente, sino que su conducta se ve facilitada por el contacto con los demás. Cualquier hecho social, como la aparición del lenguaje o la conformidad al grupo, podría explicarse por los principios del aprendizaje asociativo.

La experiencia de la Alemania *nazi* y de la Segunda Guerra Mundial, llevó a un buen número de intelectuales europeos a instalarse en Estados Unidos, donde constituyeron *escuelas* que dieron explicaciones novedosas a la conducta, relativamente homogénea, de los individuos en las colectividades.

Distintos autores de lo que se denominó como *Escuela de Frankfurt*, cuyas raíces teóricas más inmediatas eran los pensamientos de Freud y de Marx, postulaban que existía una relación intrínseca entre las estructuras personales y el sistema social. Este buscaba, para pervivir como sistema, transformar el carácter de sus miembros para que sus deseos y conductas se adecuaran a las estructuras existentes, (véase Reich, 1933). Erich Fromm (1941) entendía que el comportamiento conformista era el resultado de un tipo de personalidad sado-masoquista, que adopta la mayor parte de la población, con el fin de hacer frente a la presión social y a la angustia derivada del ejercicio de la propia libertad. Más que un rasgo de personalidad, el conformismo para Fromm, constituía un mecanismo de defensa que implicaría la pérdida de la propia personalidad.

Los trabajos del denominado grupo de Berkeley coordinado por Theodor Adorno (1950), planteados en un principio para dar cuenta de las raíces psicosociales del antisemitismo, situaron el conformismo dentro de una configuración de rasgos que denominaron *la personalidad autoritaria*. Esta estructuración ideológica vendría conformada por un conjunto de variables intrínsecamente relacionadas entre sí.

como la adhesión rígida a los valores convencionales, la sumisión incondicional a las autoridades, la tendencia a castigar a quienes violen estos valores, el rechazo a la expresión de la sensibilidad, la creencia en la determinación sobrenatural de todas las cosas, la fe en los líderes fuertes y poderosos, etc.

Mientras que los postulados de estos autores ejercían una importante influencia en el pensamiento y la conducta de la juventud norteamericana y europea, se desarrollaba, en el ámbito de la psicología social, una línea teórica, el cognitivismo, a la que contribuyó decisivamente la labor de otro emigrante alemán llamado Kurt Lewin. La conducta de los individuos en los grupos no sería el fruto de un rasgo permanente de personalidad, ni el resultado de una sugestión de la colectividad. Para analizar el comportamiento de los grupos era preciso atender a la situación global, (lo que Lewin denominó el *campo*). Entre los estímulos que recibe el individuo y su respuesta, median procesos psicológicos más o menos complejos (percepciones, motivaciones, cogniciones, etc), que condicionan la conducta del mismo. En el análisis de estos procesos psíquicos y en las características de la situación que configura la realidad de los grupos, se debe buscar la clave para la explicación y predicción de la conducta colectiva.

Dentro de este paradigma se han generado distintas teorías (de la atribución, de la disonancia cognitiva, etc) que, con mayor o menor fortuna, han pretendido explicar el comportamiento social de los individuos. Además de los modelos teóricos, se han realizado numerosos experimentos con pequeños grupos que han pretendido ser confirmaciones empíricas de sus postulados. Algunos de estos experimentos, convertidos en *clásicos* por su reiterada aparición en los manuales de la especialidad, se han referido a la conducta conformista, explicada como

resultado de la presión grupal (Asch, 1952), como asunción y representación de un papel o rol (Zimbardo, 1970) o como un acto rutinario de obediencia a la autoridad (Milgram, 1973).

Desde una perspectiva más sociologista, la psicología social ha dado otras explicaciones al fenómeno del conformismo. Las más difundidas son las de aquellas teorías que tienen el concepto de *rol* como elemento central de explicación de la conducta social. La idea de que la vida de los hombres es semejante a la de actores que representan un papel (o *rol*) en cuya confección no han participado, no es precisamente nueva, ni se puede atribuir a la moderna sociología. Ya en el siglo XVII el dramaturgo Calderón de la Barca hablaba del *Gran Teatro del Mundo*, y en *La vida es sueño* hacía decir al martirizado Segismundo:

*Sueña el rey que es rey y vive
con este engaño mandando,
disponiendo y gobernando;
y este aplauso, que recibe
prestado, en el viento escribe;
y en cenizas le convierte
la muerte (¡desdicha fuerte!):
¿que hay quien intente reinar
viendo que ha de despertar
en el sueño de la muerte?
Sueña el rico en su riqueza,
que más cuidados le ofrece;
sueña el pobre que padece
su miseria y su pobreza;
sueña el que a medrar empieza,
sueña el que afana y pretende,
sueña el que agravia y ofende,
y en el mundo, en conclusión,*

*todos sueñan lo que son,
aunque ninguno lo entiende.*

Entre quienes han utilizado en sus teorías el concepto de *rol* la sociología estructural-funcionalista de Parsons ocupa un destacado lugar. Para este autor, el individuo interioriza, en sus procesos de socialización, unas motivaciones para participar en el sistema social siguiendo unas pautas o roles preestablecidos. La conformidad con las normas sociales sería pues, la base de la estabilidad social.

La idea de pasividad que se deriva de la teoría original del *rol* (Deutsch y Krauss, 1965), no es compartida por aquellos que se sitúan dentro de la línea teórica del *Interaccionismo Simbólico*. Para estos autores el hombre sería un actor, pero no al estilo del teatro clásico donde su papel está escrito y dirigido por otras personas; sino que su actuación respondería en cada momento al sentido que dé a la conducta de los otros actores y a la que éstos hagan de la suya. Al no estar escrito el guión, la representación (la conducta social) sería, en principio, imprevisible.

Algunos autores que se inspiran en esta línea teórica interaccionista, considerarían que, siguiendo el símil teatral, la repetición de situaciones similares, conformarían una realidad más previsible. A fuerza de improvisar las representaciones se irían repitiendo, con lo que se conformarían unas formas de interacción más o menos estables. Aunque lo normal es que la población se comporte siguiendo estas normas no escritas (conformismo), esta perspectiva teórica dota al individuo de un papel activo en la dinámica social.

En resumen, existe un hecho evidente: la mayor parte de los individuos se comportan reproduciendo las formas de actuar que son habituales en el entor-

no que les rodea. Y lo más importante es que esa conducta no siempre coincide con sus deseos. He expuesto en las páginas precedentes algunas de las explicaciones que la psicología social da a este hecho (desindividuación, facilitación social, rasgo de personalidad, presión grupal, desempeño de roles, etc). Podrían darse muchas más si nos situáramos en la perspectiva sociológica o incluso filosófica, ya que el conformismo refleja un tipo de acción social al que la ética ha prestado especial atención.

VIOLENCIA Y PROCESOS GRUPALES

Si he abordado la explicación psicosocial del conformismo de forma relativamente extensa, es porque considero que este proceso constituye uno de los fundamentos de la socialización bélica. Me explicaré.

Decía en el primer capítulo de este libro que, a pesar de ser uno de los fenómenos más relevantes en la historia de la humanidad, y de existir un consenso bastante generalizado en su contra, la mayor parte de científicos que se dedican al estudio de la guerra, lo hacen con la intención de elevar su efectividad, y carácter destructivo. Si excluimos este numerosísimo grupo de estudiosos al servicio del complejo militar-industrial, existen algunas explicaciones teóricas que desde la psicología y la psicología social, pretenden aproximarse al fenómeno bélico.

Cuando se pretende dar cuenta de un fenómeno, es preciso definirlo mínimamente. Es lo que he hecho en el capítulo anterior con la guerra. En la cúspide de la descripción institucional, es decir, en

el aparato ideológico y simbólico que da sentido a la acción en su totalidad, situé valores que únicamente tenían que ver con procesos de interacción entre los individuos y las colectividades que la protagonizan (polarización, justificación y acomodación funcional). Entre los elementos que describen la actuación concreta de los individuos o *roles*, hablaba del otro componente fundamental en la descripción del fenómeno bélico: la violencia. Si mi intención en este capítulo es explicar el proceso mediante el cual interiorizamos la realidad institucional de la guerra, es preciso fundamentar esta descripción.

Los dos únicos elementos imprescindibles para definir una guerra son: la existencia de colectivos enfrentados, y el empleo de la fuerza o violencia.

Generalmente, cuando en los manuales de psicología, se aborda el tema de la guerra se hace situando como elemento central el hecho de la violencia. La agresividad humana, innata o aprendida, sería su fundamento psíquico. Los fenómenos de agrupación, cohesión grupal, etc, serían elementos que canalizarían esa agresividad. En términos simples podría decirse que los hombres se agrupan para hacer más efectiva su agresividad, para optimizarla. Siguiendo esta argumentación, la única solución a la guerra sería canalizar esa agresividad, de forma que los individuos se reunieran para ejercer una violencia simbólica sobre sus semejantes, a través del deporte, la competencia científica o artística.

Del mismo modo que se establece esta correspondencia, considero que la argumentación complementaria se aproxima más al hecho real de la guerra: los hombres ejercen la violencia porque conforman grupos homogéneos e incompatibles entre sí. En este caso la violencia no tendría un valor causal, sino instrumental. La consecuencia teórica ingenua que se derivaría de este postulado es que para acabar

con la guerra sería preciso incidir en la existencia de los grupos, lo cual podría hacerse en dos posibles direcciones: eliminándolos o difuminando al máximo sus diferencias. La primera solución es inviable dada la naturaleza social del ser humano (si desaparecen los grupos desaparece el hombre), la segunda es la solución utópica final de los movimientos igualitaristas como el marxismo. Si nos apeamos de la especulación teórica, podemos encontrar que la *solución* que la humanidad ha dado a esta incompatibilidad grupal, ha sido el establecimiento de relaciones de poder entre los grupos. De forma que la violencia, únicamente se produciría en el caso de que alguno de estos grupos cuestionara esas relaciones. La organización política del mundo contemporáneo se fundamenta en la subordinación de las relaciones de poder a la autoridad del Estado. Entre los Estados existen también relaciones de poder acordadas o de *fado*. Cada período de violencia (guerras, revoluciones, etc) implicaría un cambio en la distribución de ese poder. Utilizando una conocida metáfora, podría decirse pues, que la violencia es la *partera o comadrona de la historia*.

Al situar los procesos grupales como valor ideológico y a la violencia como elemento instrumental de la guerra, creo estar reflejando lo que ésta es en realidad. Los hombres no se reúnen para guerrear, sino que existen grupos que entran en conflicto. Sin una idea que unificara y diera identidad a estos grupos, la guerra no existiría. Se podría argumentar que si bien esto es evidente en el caso de guerras entre naciones, donde los grupos están perfectamente conformados y unificados por la lengua, la cultura, y en ocasiones incluso por la raza; el argumento podría fallar en el caso de las guerras civiles e ideológicas donde hombres de distintos grupos, (raciales, familiares, etc) se reúnen conformando

bandos heterogéneos. Desde mi punto de vista el argumento es válido en ambos casos. En el primero, los grupos que entran en conflicto están configurados en torno a ideas y valores bien asentados. La conciencia de pertenencia al grupo es inmediata. En el segundo la existencia de los grupos es previa al acto violento y no está derivada del mismo. Las ideas que unifiquen a estos nuevos grupos y que los hagan entrar en conflicto, serán las que los identifiquen en alguna dicotomía como la de oprimidos-explotadores, liberales-conservadores o pobres-ricos. En este caso será necesario *tomar conciencia* de esa nueva pertenencia.

Este es uno de los fundamentos del cambio revolucionario propugnado por Marx quien consideraba que existe una *falsa conciencia* que hace a los hombres pensar e identificarse con las ideas de los grupos dominantes. Para que el hombre se libere, debe *tomar conciencia* de su pertenencia objetiva a una clase social.

Este principio de acción revolucionaria propugnado por Marx es utilizado, de hecho, por cualquier grupo social político o religioso en su búsqueda de adeptos. En el caso de que esa identidad exista se utilizarán técnicas para reforzarla. Si no existe se intentará crear, generalmente partiendo de valores de identificación más asentados. En el caso de Nicaragua tenemos un ejemplo claro de esto último. Los sandinistas, cuya principal raíz ideológica era marxista, añadieron a ésta, en su labor de proselitismo contra Somoza, la idea nacionalista simbolizada en la figura del general liberal Augusto C. Sandino.

Por eso doy tanta importancia a la idea de la conformidad. Para conseguir iniciar y mantener una guerra es preciso crear una motivación que vincule a los individuos con uno de los grupos. Una vez conseguida ésta, el aparato institucional de la gue-

rra hace que los sujetos consideren su participación como inevitable.

Es tan importante el proceso de identificación y conformidad con el grupo, que en el desarrollo normativo de la guerra, sobre todo en lo referido a la instrucción militar, es el elemento psicológico sobre el que más se trabaja. Los uniformes, los desfiles, las banderas, la homogeneidad en el tipo de vida que se lleva en los cuarteles, tiene como objetivo fundamental crear fuertes lazos de identidad y fidelidad con el grupo, o reforzarlos en el caso de que ya existieran.

Los mandos militares están convencidos del valor directivo de la identificación y conformidad grupal en tiempo de guerra. El reclutamiento forzoso, la disciplina militar, los juicios sumarísimos, las amenazas y castigos, son poderosos elementos disuasorios para que aquellos que no están *convencidos* desistan de abandonar las fuerzas armadas. Pero si no se consiguen fuertes lazos de vinculación ideológica con el bando en el que se participa, la efectividad militar de los combatientes se sitúa bajo mínimos. Es lo que en el ámbito castrense se define como *baja moral militar*. Aunque en este fenómeno influyen también otros factores, los que tienen que ver con la vinculación grupal son los que se han mostrado más efectivos. De hecho, la llamada guerra psicológica se fundamenta en la utilización de diversas técnicas para crear desconfianza y división en el bando enemigo. Estas técnicas no buscan que el soldado *traicione* a su causa y a su grupo de referencia, sino hacerle ver que sus dirigentes les tienen engañados, que están vendidos a *otras causas* (país extranjero, enriquecimiento personal, etc). El objetivo es por tanto desvincularle ideológicamente de su grupo, hacerle psicológicamente vulnerable a adoptar una nueva fidelidad.

Situar el proceso de identificación grupal como condición necesaria para la participación de los ciudadanos en la guerra, y el uso de la violencia como elemento funcional de la misma, no significa que entre ambos procesos exista una relación jerárquica unidireccional. En realidad esta relación es dialéctica. La violencia no es únicamente uno de los medios que utilizan los grupos para resolver sus conflictos y mantener sus relaciones de poder. El uso de la violencia también contribuye a intensificar los sentimientos de pertenencia al grupo, a la vez que eleva la cohesión interna de éste. Esto es así tanto para el grupo que la sufre como para el que la ejerce.

Es bien conocida la efectividad que tienen los mártires en las guerras. Además de dar un valor añadido a la causa esgrimida (por la que estas personas dieron su vida), acallan las opiniones de los que propugnan un entendimiento con el bando contrario, los que deben plegarse a uno de los bandos, voluntariamente o a la fuerza, ya que de seguir manteniendo sus posiciones serían tomados como traidores. La diversidad de opciones dura hasta que comienzan las hostilidades. A partir de ese momento es preciso optar entre dos bandos únicamente.

Quienes ejercen la violencia se ven a la vez más comprometidos con el grupo. En la guerra, al contrario que en períodos de paz, la destrucción y el asesinato no sólo no se castigan, sino que quienes son más efectivos en estas funciones son mostrados como ejemplos en los que el grupo ha de mirarse. Por otro lado, cuando los programas de entrenamiento militar crean el hábito de obedecer de forma inmediata a las órdenes, no sólo consiguen una mayor funcionalidad operativa, también pretenden eximir de responsabilidad moral al soldado que mata. De este modo el individuo se vincula más al grupo, que

en definitiva es el que ha cometido la acción de la que él no ha sido más que un instrumento, la metáfora del *brazo ejecutor* remite a un *cuerpo* del que el individuo participa.

Tenemos pues que entre los dos componentes definidores de la guerra se da una relación circular: La cohesión e identidad grupal puede llevar, en caso de conflicto, a la utilización de la violencia. A su vez, el uso de la violencia hace aumentar la cohesión e identidad grupal, lo que hace más posible el uso de la violencia, etc.

¿Por donde se rompe el círculo? Si nos fijamos en lo que suele suceder al finalizar una guerra, podemos encontrar la solución. En el bando perdedor la cohesión desaparece y la sensación de pertenencia de sus miembros se difumina. Las bases se sienten desilusionadas y a menudo traicionadas. La historia es siempre cruel con el vencido, sus acciones son calificadas como crueles, tiránicas, aberrantes. Las de los vencedores como heroicas e inevitables. Lo más usual es que, de un modo u otro, los elementos fundamentales que identifican al triunfador sean asumidos por la población del bando perdedor. De cualquier modo, el fin de una guerra, tenga vencedor claro o no, siempre supone un cambio en los valores que identifican a los grupos.

De este modo, tanto para fomentar la participación bélica como para promover la reconciliación, los valores de identificación grupal se presentan como centrales. En el primer caso se marca una línea de separación irreconciliable entre *ellos* y *nosotros*. Aunque todos sean del mismo país, raza, clase social o religión se obviará este dato y se designarán los bandos con nombres que no permitan dudas a la hora de identificarse. En el momento en que cesan las hostilidades el objetivo es diluir esas diferencias con valores de identificación comparti-

da: todos somos del mismo país, nos matamos entre nosotros cuando el verdadero enemigo de ambos es otro, etc.

En resumen: la guerra es una institución que se fundamenta en una serie de valores ideológicos cuya base común hay que buscarla, en los procesos que vinculan a los individuos a los grupos en liza. Una vez conseguida esta vinculación existe un importante aparato normativo que regula y determina las acciones que debe realizar cada colectivo, y dentro de éstos, la misión de cada individuo. Así se legitiman conductas, como la destrucción o el asesinato, que normalmente cada uno de ellos por separado no realizaría de forma espontánea, y que sirven, a su vez, para aumentar la vinculación de éstos con el grupo.

Como dije en el capítulo primero, mi objetivo no es el de explicar el origen concreto de las guerras, sino su fundamento psicosocial, esto es, los procesos que llevan a los individuos a justificarlas y a participar en ellas. Mi intención es demostrar que es posible explicar este proceso acudiendo a los postulados acerca de la socialización, expuestos en el capítulo 5. Desde mi punto de vista, el proceso de conformidad del individuo a la guerra, no es un hecho circunstancial, sino que está anclado en el desarrollo de su identidad, fruto de sus intercambios con el medio social descrito en el citado capítulo.

ELEMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

La mejor forma de demostrar que existe esta socialización bélica, es acudir a los niños y verificar si éstos han interiorizado los valores y disposiciones conductuales descritos cuando se definía institucionalmente la guerra. Para tal fin, elaboré una serie de pruebas que pretendían indagar si las formas de percibir, conceptualizar e interpretar la realidad bélica, así como la posición que adoptaba el niño ante ésta, podía ser el factor explicativo de la disposición de los adultos a participar en la misma.

Antes de pasar a exponer los resultados del estudio realizado en Centroamérica y España, quisiera hacer una síntesis de aquellos elementos teóricos y metodológicos¹⁸, que lo fundamentan.

El cuadro que se muestra a continuación es un resumen esquemático de las ideas centrales expuestas en el capítulo 5. Y como tal, me sirvió de modelo teórico. Basándome en este esquema elaboré una serie de instrumentos para verificar su validez. Estas herramientas de investigación estaban orientá-

18. Una información detallada de la metodología del estudio puede encontrarse en Moreno-Martín (1991)

das a tres sectores de población que se correspondían con los tres grandes bloques de que consta el modelo:

1. Para hacer la descripción institucional de la guerra que se expuso en el capítulo 6, además de la imprescindible revisión bibliográfica, entrevisté a políticos y militares nicaragüenses de los dos bandos enfrentados (sandinistas y contras).

2. Los instrumentos utilizados para analizar la influencia de los agentes socializadores en este proceso, fueron los siguientes: entrevistas a madres, estudio de los textos escolares y análisis de contenido de las noticias periodísticas, aparecidas desde que comenzó el conflicto, en dos diarios cercanos a cada uno de los bandos: *Barricada* y *La Prensa*.

3. Para analizar en qué medida los niños habían interiorizado la guerra, diseñé un instrumento de análisis que se desarrollaba en forma de entrevista individual durante unos 30 a 45 minutos. Este instrumento constaba de 87 cuestiones, de las cuales, unas eran preguntas ante las que el niño debía responder (por ejemplo *¿por qué cree usted que hay guerra en Nicaragua?*) y otras eran pruebas que se presentaban en forma de historias cortas que se contaban con el apoyo de unas láminas, dibujadas para tal fin, y ante las que el niño debía adoptar una alternativa y fundamentarla.

Estas pruebas se llevaron a cabo durante los meses de julio a septiembre de 1989. Entrevistamos a un total de 891 niños y niñas, los cuales fueron elegidos al azar entre las poblaciones de las zonas de guerra de Nicaragua, donde hicimos 375 entrevistas, los campamentos de refugiados *contras* del

Figura 1

**ESQUEMA DEL MODELO TEÓRICO
DE LA INVESTIGACIÓN**

GUERRA

**Realidad institucional
Explícita O implícita = Valores, Ideas,
Símbolos y roles asociados a los mismos**

AGENTES SOCIALIZADORES

Familia Escuela Med. Comunicación

SOCIALIZACIÓN BÉLICA

Interiorización de la realidad institucional

**Componente estructural Componente energético
Elementos cognitivos Elementos valorativo**

**Se manifiestan a través de procesos psicosociales
con posibilidad de verificación empírica:**

**Percepciones
Conceptualizaciones
Evaluaciones
Criterio moral
Disposición conductual
Etc.**

sur de Honduras, donde se hicieron 120, y los pueblos de menos de dos mil habitantes de Extremadura en España, donde se llevaron a cabo las 396 entrevistas restantes.

La edad de los niños y niñas entrevistados oscilaba entre los ocho y los catorce años. La elección de esta franja de edad se fundamenta en lo que expuse al hablar de la socialización. Mi interés se centraba en el período que va desde que el niño maneja de forma fluida el lenguaje hablado (y las principales pautas culturales asociadas a éste), hasta que su forma de pensamiento se asemeja a la de una persona adulta. Entre ambas edades, se produce un cambio en las formas de relación del niño con su mundo, de cuya importancia ya hablé en el capítulo 5. Se trata del paso que Piaget denominaba de las *operaciones concretas* a las *operaciones formales*. A partir de una edad que se sitúa en torno a los 11 años, el niño es capaz de desarrollar razonamientos alejados de los hechos concretos. El pensamiento formal que adquiere a partir de entonces le permite realizar operaciones intelectuales en el plano de las meras ideas, sin apoyo de la percepción o la creencia, lo que le posibilita reflexionar y cuestionar un conjunto de realidades que hasta ese momento se le presentaban como inevitables. En condiciones normales esta forma de pensamiento está ya consolidada a los 14 años.

La comparación entre las respuestas de los niños de 8 a 10 años y de 11 a 14, nos permitirá comprender la evolución en el proceso de interiorización de la guerra. Y aunque es éste uno de los aspectos centrales del estudio, no hay que olvidar que los formas de socialización de los niños, aún la de aquellos que viven dentro de una misma cultura, varía, a veces de forma muy significativa, dependiendo de las circunstancias ambientales y personales de cada

uno de ellos. Dentro de un mismo país, aunque el sistema educativo sea más o menos homogéneo, la socialización escolar de cada niño que comienza a ir a la escuela, estará en función del tipo de colegio al que acuda, de la capacidad económica de la familia, de la formación de los padres, etc. Del mismo modo, el proceso de socialización bélica variará significativamente en cada niño, dependiendo de un conjunto muy amplio de factores relacionados con sus características personales y con el ambiente que le rodea. Los factores que, desde mi punto de vista, determinan las diferencias más significativas, y por tanto, en los que basaré mi análisis son los siguientes:

◦ *Guerra o paz:* Cuando definía la guerra como institución decía que ésta no dependía exclusivamente de la ocurrencia explícita de combates. Por tanto suponía, que en los países donde éstos no se daban, también se llevaba a cabo una socialización bélica de la infancia. Sin embargo, es evidente que deben existir importantes diferencias en este tipo de socialización, entre los niños nicaragüenses (contras y sandinistas) que vivían en un país que llevaba años enzarzado en una guerra, y los niños de España, donde los últimos combates bélicos fueron los de la guerra civil que acabó en 1939.

◦ *Vivencia directa o indirecta de la guerra:* Una de mis mayores inquietudes al diseñar la investigación era la de comparar la forma en que la guerra influye en los niños de los dos bandos enfrentados. En el caso de la guerra nicaragüense, aunque la mayor parte de los combatientes de ambos lados, eran campesinos humildes, las diferencias entre los hijos de éstos eran muy importantes. No sólo por la ideología que defendía cada uno de los bandos y que transmitía a los más pequeños, sino, sobre todo, por la

forma en que la guerra influía en la vida diaria de cada una de las poblaciones. Mientras que los niños de las zonas de guerra de Nicaragua vivían cerca de los combates y en permanente amenaza de ataques, los niños de los refugios del sur de Honduras habitaban campamentos donde nunca llegaron los enfrentamientos. Por otro lado la forma de vida de ambos grupos infantiles era completamente diferente. En Nicaragua la mayor parte de ellos, además de ir a la escuela, trabajaban y gozaban de cierta libertad de movimiento; mientras que en los refugios de Honduras los niños vivían hacinados en unos campamentos vigilados por el ejército hondureño donde la vida era una continua, y pasiva, espera.

o Sexo: La característica particular que supuse que más podría influir a la hora de interiorizar los elementos institucionales de la guerra, era la diferencia de género. Es un hecho evidente que, salvo casos excepcionales que cada vez van siendo más habituales, quienes hacen la guerra desde hace siglos, son los varones. Una de las funciones principales de los valores y creencias que se interiorizan en los procesos de socialización, es la de generar en el individuo unas motivaciones que le lleven a actuar conforme a lo que se espera de su condición. El sistema social y cultural de Centroamérica y España, por ceñirnos a las muestras estudiadas, plantean exigencias muy diferentes para los varones y para las mujeres en todos los ámbitos de la vida pública y privada. En el campo específico de la guerra, al ser una función atribuida a los varones, supuse que las mujeres interiorizarían sus valores de una forma mucho más difusa y menos exigente.

" Otras diferencias: Otros elementos que supuse podían influir, y que por lo tanto comparé en las

distintas muestras, fueron: la religión y la forma en que a cada niño le había afectado la guerra (muerte de familiares, heridos, presencia y participación en combates, etc). Otras características que podían haber influido como la posición económica de la familia, no pudieron ser estudiadas ya que en las zonas visitadas, prácticamente toda la población pertenecía a los estratos sociales más humildes.

Los meses que duró el trabajo de recogida de datos, estuvieron cargados de experiencias que me será muy difícil olvidar, especialmente aquellas vividas en Centroamérica. Cuando pienso desde aquí en todo lo que nos sucedió me parece estar viviendo una película de aventuras. Sin embargo, en aquellos momentos nada tenía ese carácter de riesgo, porque no era más que la forma habitual en que la población vivía.

Una vez expuestos los principales elementos teóricos y metodológicos, me centraré en el análisis de los resultados. Comenzaré ocupándome de los argumentos fundamentales que me permiten demostrar que el niño ha interiorizado los aspectos básicos que definen a la guerra como una institución social. Para tal fin, además de observar si las respuestas globales de los niños se acomodan a los valores y roles esperados, analizaré la evolución en las respuestas dependiendo de la edad, así como de las principales diferencias entre los niños que viven en cada uno de los tres países de la muestra.

El desarrollo de esta primera parte comenzará con la exposición de las distintas formas en que los niños conceptualizan el hecho de la guerra (qué conocen de la misma, y de qué modo se vinculan a ella). Esta presentación me servirá para demostrar la influencia de los agentes socializadores, especialmente de la familia. A continuación explicaré el

proceso de interiorización de los principales valores de la institución guerra. Como ya se ha explicado, éstos tienen su fundamento en la *polarización* grupal, y su continuación en la *justificación* de las acciones del grupo propio y la *acomodación* acrítica a las mismas. Acabaré la exposición central de resultados mostrando la relación de los niños con el papel, o *rol*, del militar.

" * *
A partir de ese momento me centraré en aquellos aspectos diferenciales más sobresalientes que se dan entre los distintos grupos que conforman las muestras, para lo cual partiré de los curiosos resultados que se desprenden de una prueba de percepción, para continuar con la exposición de las marcadas diferencias que presentan niños y niñas en el proceso de socialización bélica, que contrastan con el más escaso impacto que tienen otras diferencias debidas, especialmente, a la intensidad con que cada niño ha sido afectado por la guerra.

LA GUERRA PARA EL NIÑO: CONOCIMIENTO, EMOTIVIDAD, RACIONALIDAD

Una de las primeras cosas que les pedíamos a los niños, era que nos hablaran de la guerra, que nos dijeran qué era. En muchos casos, especialmente cuando entrevistábamos a los más pequeños, justificábamos nuestra pregunta diciéndoles que en nuestro país no había guerra y estábamos interesados en saber qué era, para contarlo a nuestro regreso. Una de las niñas de ocho años, cuando el entrevistador terminó de hacer la pregunta, se le quedó mirando fijamente, y con hablar pausado preguntó a su vez: *-¿Y qué país es ese en el que no hay guerra?*

La pregunta de esta niña refleja la realidad de una infancia que no ha conocido otra forma de vida, que aquella que se establece en torno a la guerra. Sin posibilidad de poder comparar, el conflicto bélico se ha convertido para ellos en la forma habitual de vida de su país, lo que hace que su conceptualización del fenómeno sea muy diferente a la de los niños españoles, cuya vivencia de la guerra es siempre mucho más indirecta.

Las conceptualizaciones que los niños hacían, podrían agruparse en dos grandes categorías de respuestas: las que describían la guerra atendiendo a

aquellos elementos que la constituían como fenómeno social (bandos enfrentados, acciones militares, ideales por los que se lucha, etc) y las que se fijaban en sus consecuencias directas sobre las personas y su habitat (muerte, destrucción, persecución, etc). El primer grupo de respuestas tienen un carácter más estructural, se refiere a aquellos aspectos formales que solemos emplear para definir la guerra: *bandos enfrentados por algún motivo, que combaten entre sí*. El segundo grupo alude a elementos más emocionales.

Los niños españoles, que no han conocido la guerra en su manifestación explícita, han interiorizado un concepto de la misma, en el que el componente racional predomina sobre el emocional. Sus respuestas se referían, en mayor medida que los centroamericanos, a los protagonistas del conflicto (es *cuando dos países se pelean, es un combate entre dos bandos*, etc) y a las ideas que lo fundamentan (*luchan por defender su país, pelean para conseguir tierras*, etc). Del mismo modo, se fijaban mucho menos en las consecuencias, como la muerte y la destrucción.

Las causas de esta diferente conceptualización son evidentes. En los países donde la guerra no se presenta de forma explícita, los niños no se ven afectados directamente por sus consecuencias, lo que les aleja de la realidad concreta y evidente. Este alejamiento conceptual crece a medida que el niño va siendo mayor.

Las consecuencias de esta racionalización hay que analizarlas en un doble sentido. Por un lado permite a algunos niños deslegitimar la idea del enfrentamiento bélico, calificándolo como una tontería, algo absurdo o ridículo. A ningún niño centroamericano le parecía la guerra algo absurdo o tonto, pues la habían interiorizado como parte de la realidad inevitable de la vida cotidiana, y por lo

tanto, con una carga emocional asociada a muchas otras cosas que configuran esta realidad, como la familia, los juegos, el trabajo, etc.

El resultado negativo de esta racionalización del concepto de guerra, si no va asociado a la deslegitimación, es que, al no llevar implícita una carga emocional, sienta las bases para una justificación del conflicto bélico en el momento en que se den las circunstancias *racionales* para que éste comience. Estas circunstancias serían, la existencia de dos bandos enfrentados, por cualquier razón que justificara el enfrentamiento.

Tenemos aquí una primera explicación psicosocial de por qué la amenaza de una guerra, o la existencia real de la misma, no provoca un rechazo generalizado en las conciencias de los individuos adultos.

Para aquellos que han interiorizado el fenómeno asociado a las demás realidades de la vida cotidiana, la guerra no es sino un aspecto más de los que configuran esa realidad. Se les presenta como algo consustancial a la vida social. Para los que no la han vivido, pero la conceptualizan fijándose más en sus aspectos racionales, que en los efectos de la misma, la guerra, al no llevar asociado un componente emocional punitivo, es entendida desde el punto de vista instrumental: como una forma más de resolver un conflicto, como motor de la economía de un país, como forma de control de la superpoblación mundial, etc.

Podemos decir pues, que la justificación racional de la guerra (es decir, que exista una *causa* suficientemente razonable), es uno de los elementos fundamentales para promover la participación de los ciudadanos. Pero a esta razón hay que sumarle, al menos, dos factores: ausencia de elementos emocionales que puedan servir de contrapeso interno a la

participación, y un fuerte aparato normativo que la promueva y la posibilite.

Para concretar la idea anterior, puede ser útil comparar el concepto de guerra, con otros que, aunque desde el punto de vista racional también podrían ser entendidos de forma instrumental, no lo son al faltarles el apoyo de los otros dos factores mencionados. Por ejemplo, la idea de esclavitud podría justificarse, como de hecho se hace, desde distintas posiciones que apelen a la racionalidad. Aunque moralmente no comparta el razonamiento, hay quien puede decir que existen estas razones: funcionalidad y familiaridad de la relación esclavo-amo, razones históricas, de raza, como contrapartida por salir del subdesarrollo y la miseria, etc. Sin embargo en las sociedades occidentales, el concepto de esclavitud lleva asociado una carga emocional, que hace reprobable la puesta en práctica de un tipo de relación que ha estado vigente durante siglos (como la guerra). Junto a esta carga emocional, hay también todo un conjunto de normas que impiden poner en práctica los roles esclavo-amo, en las colectividades donde dicho concepto carece de sentido.

Existen multitud de formas que van creando en la conciencia del niño esta idea de legitimidad de la que goza la guerra y de la que carecen otras instituciones. Tenemos un ejemplo en los mismos juegos infantiles. La mayor parte de los padres considerará normal que los niños se disparen y monten batallas, pero se ofenderán si observan que un niño abusa de su hijo mandándole que le sirva como si se tratara de su esclavo.

Esta mayor racionalización en los niños españoles, no es consecuencia de un desconocimiento del fenómeno-guerra, sino de una desvinculación afectiva del mismo. Los niños conocen mucho más de la guerra de lo que imaginan los adultos.

En uno de los campamentos de refugiados del sur de Honduras nos sentimos muy amenazados el día en que un numeroso grupo de hombres rodeó el lugar donde hacíamos las entrevistas, pidiéndonos explicaciones de por qué preguntábamos a los niños cosas de la guerra y de los sandinistas, cuando las criaturas, según ellos, *no sabían nada*.

El conocimiento que tienen los niños de los aspectos objetivos de la guerra, tales como armas, jerarquía militar, consignas bélicas, tipos de uniformes, etc; es muy superior al que cabría esperar por su edad. Los niños que manejaban con mayor detalle los datos del mundo militar, eran los que vivían en las zonas de guerra de Nicaragua, seguidos de los que habitaban en Honduras. El conocimiento que tenían los muchachos españoles de estos datos, les venía de una forma indirecta a través de los medios de comunicación. Aun así, la diferencia con lo que sabían los centroamericanos, en lo que se refiere a la cantidad de respuestas, no era tan grande, aunque desde el punto de vista cualitativo fueran más pobres. Por ejemplo, mientras unos hablaban de escopetas, los otros definían varios tipos de fusiles (AK, BZ, etc).

Pero más que el conocimiento de estos datos, mi interés al hacerles preguntas genéricas sobre la guerra, era verificar el grado de correspondencia entre sus respuestas y las de los agentes socializadores.

Estas correspondencias estaban muy consolidadas y se daban incluso en algunos aspectos muy sutiles. Por ejemplo, en las respuestas que se referían al tema de la muerte, los niños del área *contra* identificaban la guerra con la acción de los soldados que *matan*, en doble proporción que los niños de la zona sandinista, quienes aludían más al hecho de los soldados que *mueren*. Este detalle puede ser explicado del siguiente modo:

En Nicaragua, los sandinistas tendían a identificar a los muertos como *caídos* o, de forma más específica, como *héroes y mártires*. Los dirigentes sandinistas, a través de los medios de comunicación, se esforzaban por hacer ver a la población, que la guerra no era entre nicaragüenses, sino entre Nicaragua y la administración norteamericana. De este modo, las muertes de la población, se atribuían al imperialismo, a Reagan y, sólo en último lugar, a la *contra*, a la que calificaban como *instrumento de los EEUU*.

Esta tendencia a difuminar el agente *asesino* en este doble nivel (por un lado es un *caído*, por otro lo mató una *administración* que nadie ha visto jamás), también estaba presente en las familias de los niños que tenían algún muerto sandinista en la guerra. Para las madres de éstos, sus hijos *cayeron* en la guerra, y aunque identifiquen que la bala salió de un *contra*, no asociaban de forma unívoca la muerte del familiar con la acción de la *contra*, sino que entre ambos fenómenos mediaban distintos elementos intermedios (agresión exterior, defensa, etc.).

Del otro lado, en los campamentos de refugiados, el enemigo es mucho más concreto y definido. *Los sandinistas matan a sus familiares o amigos*. Entre ambos hechos existen pocos factores intermedios. Los familiares o amigos *no murieron como consecuencia de la situación de guerra, sino por la acción (malévola, interesada, etc.) de los sandinistas*. Este es un argumento recurrente que se manejaba permanentemente en los campamentos de refugiados. En nuestras entrevistas con los familiares de los niños, éstos incidían de forma permanente en la *calidad de asesinos de los sandinistas*, y ponían ejemplos que presentaban situaciones en las que los asesinatos no tenían una justificación militar, sino que se atribuían a la voluntad de los sandinistas. Del lado de

estos últimos también se insistía en las crueldades de la contra, pero siempre se solía añadir un comentario aludiendo al que ellos consideraban verdadero causante de estas muertes: la administración norteamericana.

Pero es sobre todo cuando se les preguntaba sobre las causas de la guerra nicaragüense, cuando sus respuestas se correspondían de forma más ajustada a las de sus mayores.

La respuesta más importante era la de atribuir el origen de la guerra, a la voluntad del enemigo (hay guerra porque los sandinistas o contras quieren). Lo cual es una señal inequívoca de la polarización que vivían los adultos y a la que volveré más adelante. Pero hay más. Los niños de los campamentos de Honduras creían, en mayor medida que los de Nicaragua, que las causas de la guerra eran ideas o valores *{echar al comunismo, democracia, libertad, etc.}*, mientras que los niños de Nicaragua la situaban, en mayor medida, en la lucha por el poder *{los contras quieren mandar aquí, EEUU quiere apoderarse de Nicaragua, etc.}* y por motivos económicos *(quieren apoderarse de las riquezas...)*. Esta última categoría no fue mencionada por ningún niño en los refugios.

La interpretación de estas diferencias vuelve a darnos datos de una interiorización de elementos justificatorios del conflicto en función del bando bajo cuya influencia viva el niño. La contraposición *guerra de liberación* (esgrimida por la contra) -*guerra de agresión o defensa* (denominación sandinista), ha sido interiorizada por los niños. En realidad esta diferenciación responde a un fenómeno bélico más general: el bando insurrecto suele fundamentar el conflicto en objetivos, ideales y valores elevados (libertad, democracia, etc.), mientras que el bando que defiende el *status quo* tiende a interpretar la

guerra en función de la ambición del que califican como agresor. Esta dicotomía explicaría también por qué hay menos niños *de Honduras* que emiten un juicio descalificador de la guerra, pues es más fácil justificar el hecho de luchar por algo, que la defensa de un ataque.

También al tratar de explicar la forma en que ellos acabarían con la guerra, los niños son un reflejo del medio en el que se desarrollan. En Centroamérica la condición para acabar con la guerra solían situarla siempre en el campo contrario (la guerra acabaría cuando los *contras* dejaran de molestar o cuando los sandinistas abandonaran el poder). El modo de lograr estos objetivos variaba de unos niños a otros. Los mayores optaban, para acabar con la guerra, por soluciones negociadas y no violentas en mayor medida que los más pequeños. El niño de 8 a 10 años, incapaz de elaborar hipótesis, se ajusta más a las expectativas generales suscitadas por los adultos. Lo que no deja de ser una prueba más de la institucionalización de la guerra. A medida que el muchacho es capaz de interpretar la situación en forma de conceptos generales, puede asimismo, separar la polarización y la interiorización del enemigo, de la necesidad de llegar a acuerdos con el mismo.

También entre los niños más pequeños había mayor número de respuestas que implicaban pasividad (*rezar, llorar, esperar que Dios lo solucione, no hay forma de que termine, etc*). Este tipo de respuestas eran mucho más elevadas en Honduras, que en Nicaragua y España. Este sería un reflejo de la forma en que los niños de los campamentos de Honduras, y más que los niños, los adultos que les rodeaban, vivieron los últimos años de la guerra: en una continua y pasiva espera.

Hay un dato más de esta correspondencia entre los niños y sus agentes socializadores, en este caso referido a los muchachos españoles. Un buen porcentaje de éstos proponían como mejor solución para poner fin a la guerra *acudir a una autoridad superior* (el Papa, el rey, etc.) y *castigar a los malos que las empiecen*. Este tipo de respuestas no se encontró en la muestra centroamericana.

Los niños españoles han interiorizado un modelo de sociedad, en la que el conflicto se interpreta como desarreglo funcional, y por tanto, debe resolverse acudiendo a la autoridad, o castigando a los que se apartan de la norma imperante. Este último tipo de respuesta es sumamente importante de cara a la confirmación de una interiorización de la institución guerra en los niños que no la han vivido directamente. Como es bien sabido en la justificación de las guerras se alude siempre a este elemento ya interiorizado desde la infancia. Dicho de otro modo, ningún gobernante o estado, dice haber empezado una guerra. Las acciones militares siempre son justificadas como *preservación del orden establecido* o como respuesta a una amenaza al mismo.

En otro orden de cosas, aunque en el momento de recoger los datos, la postura oficial de los dos bandos enfrentados en Nicaragua era la de establecer bases firmes de negociación; un porcentaje muy importante de niños optó por una solución al conflicto que supusiera una intensificación de la lógica bélica (*matarlos a todos, combatir hasta la victoria*, etc). Los niños, especialmente los más pequeños, no son capaces de diferenciar los hechos más coyunturales (proceso de negociación) de los estructurales (enemigo, bandos enfrentados, etc.).

Los niños más pequeños, siempre daban respuestas menos teóricas, más cercanas a los hechos evidentes. Cuando debían justificar sus respuestas se

apoyaban, de forma más clara que los mayores, en aquellos elementos que estaban más directamente relacionados con su grupo de referencia *{la guerra era una situación en la que los contras atacaban, se debía a la maldad de los sandinistas, para acabarla era preciso matar al adversario, etc}*. A partir de los 11 años se empezaban a encontrar respuestas que implicaban una mayor autonomía respecto a estas opciones de identificación grupal. A este fenómeno, que se constituye como una de las claves explicativas fundamentales en el proceso de socialización bélica, dedicaré el próximo apartado.

LA INTERIORIZACIÓN DE LOS VALORES BÉLICOS

LA POLARIZACIÓN O EL PROBLEMA DEL ENEMIGO

La existencia del enemigo es la condición imprescindible de la guerra. Todas las demás justificaciones se articulan en función de esta idea. Puede existir enemigo sin que exista guerra, pero no al contrario.

Con estas afirmaciones no pretendo psicologizar la idea de la guerra. Como ya dije anteriormente, en el origen de los conflictos bélicos existen razones de muy diversa naturaleza (sociopolítica, económica, etc) que la fundamentan. A mí lo que me interesa demostrar, es que la persona individualiza la confrontación, la interioriza en su particularidad psicológica. No dice *el enemigo del país donde vivo* sino *mi enemigo*.

Esta *capacidad* para conceptualizar al otro como nuestro enemigo, no es un hecho circunstancial fruto de una evaluación racional, que el adulto haga ante las situaciones concretas que vive cada día. Desde mi punto de vista, este fenómeno hay que situarlo en los procesos de identificación emocional con los grupos de referencia, implícitos en todo proceso socializador.

Existe una tendencia a pensar que los niños son seres absolutamente inocentes, incapaces de tener enemigos o de odiar a sus semejantes. Cuando estaba preparando las preguntas, alguien me dijo que no entraba dentro de las capacidades del niño elaborar una relación, que pudiera calificarse como de verdadera *enemistad*. En efecto, la idea de *enemigo* que tienen los niños más pequeños, es mucho más simple y primaria que la que tenemos los adultos. Pero es precisamente en este cambio de conceptualización, donde radica una de las claves del problema, que intentaré explicar más adelante, auxiliado por los datos que arrojó la investigación.

Antes de empezar con preguntas relacionadas con el tema bélico, le pedíamos a los niños que nos dijeran quién o quienes eran sus enemigos personales. La pregunta exacta era ¿Quién o quiénes son tus enemigos?. Inmediatamente después de contestar a esta pregunta les lanzábamos esta otra: ...y ¿quién o quienes son los enemigos de tu país? (*Nicaragua o España*). La inmensa mayoría de los niños entendían a qué nos referíamos cuando les preguntábamos sobre sus enemigos. A muy pocos de ellos hubo que darles explicaciones adicionales.

Resulta especialmente curioso observar la diversidad de enemigos que tienen los niños y las razones que dan para considerarlos como tal. De entre todos los posibles análisis que podrían hacerse con sus respuestas, el que más interesa a los fines de este

estudio, es el referido a la evolución del concepto, es decir, las diferencias que muestran los niños más pequeños respecto a los mayores, a la hora de definir a sus enemigos. En este sentido es preciso hacer una diferenciación entre el enemigo al que se alude al hacerle la primera pregunta, al que podríamos denominar *enemigo personal*, y el que el niño cree que es el enemigo de su país, al que denominaré *enemigo nacional*.

Los niños más pequeños tenían más *enemigos personales* que los mayores. Entre estos últimos era frecuente la respuesta *no tengo ninguno*. Hay que tener en cuenta que esta diferencia se debe a que los más pequeños citaban entre sus enemigos, en mayor proporción que los mayores, a la gente de su entorno inmediato (vecino, compañero de colegio, familiar, etc.). Mientras que los mayores daban muchas más respuestas que podríamos definir como políticas (los sandinistas, los *contras*, la ETA, etc).

En lo que se refiere al *enemigo nacional* se daba el proceso contrario. El porcentaje de los que consideraban que su país tenía enemigos, era muy superior entre los niños de más de 11 años, que en los menores de 10. Del mismo modo que en el caso anterior, también aquí los niños mayores aludían especialmente a enemigos políticos, mientras que muchos de los más pequeños hacían referencia a *delincuentes, ladrones, drogadictos, etc.*

Tenemos pues que el concepto de enemigo se va transformando con la edad. Esta evolución parte de lo particular y acaba en lo político. Es decir, con la edad *polítizamos a nuestros enemigos*.

Hay que tener en cuenta que me estoy refiriendo a la totalidad de los niños entrevistados. Podría suponerse que este fenómeno es lógico entre los niños nicaragüenses que estaban viviendo la guerra, pero que no se debería dar en un Estado, como el

español, que carece desde hace varias décadas de enetaigos declarados.

Al comparar las respuestas de los niños de ambos lados del Atlántico, se observa que es este un fenómeno común. Existen, por supuesto algunas diferencias. Por ejemplo, los niños españoles tienen más *enemigos personales* que los centroamericanos, situándose la mayor parte de ellos entre los *conocidos* (vecino, compañero, etc) y los delincuentes (ladrones, drogadictos, etc.). Entre estos *enemigos personales* se citaban menos grupos de carácter político, aunque también era una respuesta que aparecía con cierta frecuencia.

Resulta sorprendente comprobar como casi el 80% de los niños españoles cree que su país tiene algún enemigo. Casi la tercera parte de estos niños afirmaban que el enemigo de España era otro país extranjero, lo cual no deja de ser curioso. La explicación de este dato puede encontrarse en la racionalización del fenómeno de la guerra, ya expuesta en un punto anterior.

Si atendemos a este grupo de niños para saber qué países son percibidos como los enemigos de España, tenemos que las respuestas más citadas, aparte de las inespecíficas (otros países), eran las que aludían a países como Francia y EEUU. Parecería lógico pensar que aludieran a países cercanos, como Portugal o Marruecos. Sin embargo éstos apenas se mencionaban. Aunque con este pequeño grupo de datos no se pueden sacar conclusiones definitivas, parece que hay más facilidad para percibir como

19. En las relaciones internacionales españolas existen dos contenciosos territoriales con países extranjeros (el del Peñón de Gibraltar, ubicado en territorio español y ocupado por Gran Bretaña, y el de Ceuta y Melilla, dos plazas españolas en el norte de África), pero sería exagerado hablar de enemigos en el sentido ya citado de la palabra.

enemigo, al grupo que ejerce, ha ejercido, o puede ejercer, un poder sobre el propio grupo, que a aquel otro sobre el que se supone una superioridad.

Con todo, el fenómeno en el que más me interesa incidir es en el del carácter evolutivo de la politización del enemigo.

A partir de los 11 años, cuando el niño tiene la posibilidad intelectual de hacer agrupaciones lógicas, interioriza con esa posibilidad, la valoración asociada a las agrupaciones que empieza a entender. Con la idea de pertenencia al grupo, se incorpora también el universo de elementos contrapuestos a éste. Si este proceso de diferenciación entre el grupo propio y los ajenos a éste, se refiere a grandes agrupaciones diferenciadas, de forma radical, por alguna característica que las distinga inequívocamente (como la nación, el idioma, la raza, etc.), junto con esta identificación con el grupo, se asumen también los conflictos intergrupales que envuelven a éste, sus incompatibilidades y sus enemigos.

El que los niños más pequeños identifiquen a sus enemigos, en mayor medida que los mayores, como personas de su círculo inmediato y los niños mayores *politicen* esta elección, viene a confirmar lo dicho en el párrafo anterior. Con el paso de los años, y el aumento consiguiente de la capacidad racional, tendemos a identificarnos con grupos cada vez menos concretos: además de sentirnos miembros de una familia, comenzamos a sentir que pertenecemos a instituciones más amplias (Iglesia, nación, etc). Los enemigos entonces, pasarían de ser los que estaban en contra de aquellos pequeños grupos originales, a ser grupos cada vez más amplios, opuestos a estas grandes instituciones que ahora se toman como referencia.

Lo más interesante de este proceso, es que estas agrupaciones con las que nos identificamos cuando

nuestra capacidad intelectual lo permite, no suelen ser elegidas tras un proceso de reflexión de ventajas e inconvenientes. Lo habitual es que vengan determinadas por los procesos de socialización. De este modo, los grandes grupos o instituciones que se hayan presentado con mayor carga de inevitabilidad, es decir, aquellos que durante los primeros años de nuestra vida, sean *más reales* para nosotros, serán los que determinen nuestras vinculaciones y, por tanto, nuestros enemigos potenciales o reales.

¿Cuáles son estos grandes grupos?. Aunque durante siglos pudo predominar la religión como institución más cargada de realidad; en el ámbito cultural occidental, el gran grupo que se presenta desde la infancia como realidad más vinculada a la construcción de la identidad, es la nación, muy por encima de otras diferenciaciones como la raza, la clase social u otras. Hay que tener en cuenta que en la nación, además del hecho fundamental de la lengua, se agrupan, sobre todo si se trata de naciones-estado, un conjunto de instituciones unificadoras que remiten constantemente a la idea nacional (parlamento, policía, campeonatos deportivos, moneda, etc). Si seguimos este razonamiento hasta el final, podemos decir que el nacionalismo es una de las bases psicosociológicas más firmes de la guerra contemporánea.

Sin embargo, hay que entender esta argumentación desde una perspectiva histórica y dialéctica. Del mismo modo que en el momento actual es el Estado-nación la realidad macrosocial de presencia más clara en nuestro proceso de socialización infantil, en el pasado eran otras las ideas unificadoras que generaban de forma casi automática la fidelidad y la consiguiente enemistad. Al igual que hoy es relativamente fácil que la gente arriesgue su vida cuando su nación está en peligro, hace siglos era

usual que los hombres murieran por el rey o por las doctrinas religiosas.

Debemos pues estar abiertos a la posibilidad de que con el paso de los años, o de lo siglos, la idea macrosocial de identificación más inmediata, pase a ser otra. Ante esta nueva idea probablemente desfilen los nuevos soldados, tras haber combatido contra aquellos que osaron mancillarla. No olvidemos que, si bien las instituciones conforman al hombre, el origen de las mismas se sitúa en la interacción social humana.

Aunque la vinculación racional del niño con el grupo no sea posible hasta que éste no posea una capacidad de pensamiento formal, esto no quiere decir que antes no esté ligado al mismo. El vínculo existe, pues de este macro-grupo forman parte los miembros del entorno socializador del muchacho (la familia, los amigos, etc). Y es precisamente por tener con estos miembros fuertes lazos emocionales, por lo que la vinculación con el gran grupo es más firme y acrítica.

En Centroamérica, los niños más pequeños estaban identificados de forma más directa con su bando. Muy pocos de estos niños entre 8 y 10 años pensaban que ninguno de los dos bandos era bueno, y mucho menos que el bueno fuera el que estaba al otro lado de la frontera. Cosa que sucedía con cierta frecuencia entre los niños mayores.

En general los niños más pequeños siempre eran más radicales en sus juicios de condena al enemigo, a la vez que se identificaban más con los roles militares y, en general, con los aspectos más concretos de las conductas esperadas siguiendo los valores de la institución-guerra.

20. Me refiero aquí al conjunto de ideas y valores que definen la identidad de la institución a la que está vinculado.

Los niños mayores, por su capacidad de elaborar operaciones formales, tienen interiorizada la institución-guerra de una forma que supone una menor implicación emocional. Aun así, la racionalización de los hechos sigue marcada estructuralmente por las asociaciones establecidas en el momento de interiorización de los conceptos. Así, aunque puedan establecer una crítica racional al hecho bélico, ésta no supone que no exista una disposición a cumplir con el mismo, en el caso de que los valores fundamentales que constituyen su identidad estén en juego.

En definitiva, el niño más pequeño estaría vinculado a la institución guerra porque *esa es la realidad*, mientras que el mayor lo estaría porque es lo que considera *su deber*. Esto explicaría una realidad comunicada por todos los militares consultados, esto es, que los niños-soldado, cuanto más pequeños son, tienen una mayor audacia y valentía. Y es que, como es bien sabido, no es lo mismo luchar porque es lo que se sabe hacer y la realidad que se conoce, que hacerlo por *deber*.

El conocimiento real del adversario, por terribles que sean sus acciones, no es el elemento determinante para intensificar los sentimientos de enemistad y odio. Más bien al contrario.

En tiempos de guerra, una de las normas militares fundamentales es limitar al máximo el contacto entre los miembros de los bandos enfrentados. El intercambio entre personas pertenecientes a grupos enemigos, puede llegar a difuminar de algún modo los elementos de fricción ideológica, lo que hace concebir al contrario como un ser humano particular y no como un miembro del grupo odiado. Cuanto menor sea el conocimiento personalizado del adversario, más posibilidades existen de que lo temamos, de que lo veamos como una amenaza.

Los niños de las zonas de guerra de Nicaragua tenían un conocimiento de su adversario, y en general del curso de la guerra, más amplio que el de los niños de los refugios del sur de Honduras. En estos campamentos se ocultaba a los niños toda la información que tuviera que ver con la guerra. Estos sabían de los sandinistas únicamente a través de los rumores que corrían permanentemente entre las hacinadas barracas. En estos rumores se les atribuía a los que ellos denominaban *piricuacos* todo tipo de maldades, algunas de las cuales podrían resultar ridículas para alguien ajeno a la realidad de los campamentos (fábricas de jabón que utilizaban como materia prima a los ancianos, militares que desayunaban sangre de criaturas humanas, etc) pero no se tomaban así entre los niños, ni entre muchos adultos, que, a fuerza de escuchar tantas veces las mismas historias, acababan creyéndolas.

Con estos precedentes, es fácil comprender por qué la percepción del enemigo era en los niños *contras* mucho más radical que entre los niños sandinistas. No son únicamente los hechos los que nos hacen asumir a una persona o grupo como nuestro enemigo, sino, sobre todo, la interpretación que se haga de los mismos. Existía más diferencia, a la hora de conceptualizar al adversario como enemigo, entre los hijos de los *contras* y de los sandinistas, que en el interior de cada uno de los bandos, entre niños más y menos afectados por el conflicto (muerte de familiares y amigos, heridos, presencia de combates, etc). Aunque siempre existía una cierta tendencia de los niños más afectados por la muerte y los combates, a acercarse al polo más militarizado de cada pregunta, estas diferencias eran poco significativas si la comparábamos con las que se daban entre niños de distinta edad, bando o sexo.

En un mundo complejo, en el que todos participamos de los valores de distintas instituciones que tienen intereses contrapuestos, no es posible evitar el conflicto entre grupos. Ahora bien, en ocasiones, los adversarios o competidores se convierten en enemigos personales, con los que nos es imposible convivir sin destruirlos o humillarlos. Entre las dos situaciones suelen mediar los procesos señalados anteriormente (sensación de amenaza, atribución desmesurada de poder, información fragmentada, rumores, etc). La combinación de todos estos factores, es el origen de la polarización previa a cualquier estallido bélico.

Puesto que los conflictos intergrupales existen, las relaciones políticas se mueven con demasiada frecuencia en la frontera entre la convivencia difícil y la polarización radical previa a las hostilidades bélicas. Un equilibrio con un peligro añadido. La existencia de un enemigo al que poder oponerse, tiene para el dirigente de una nación, o el líder de un colectivo, una serie de ventajas a las que es difícil renunciar: cohesiona al grupo, refuerza la identidad del mismo en contraposición de la del adversario, permite imputar los errores propios al foráneo, justifica el aumento del control y la presión sobre los individuos y, sobre todo, refuerza su liderazgo.

No es extraño pues, que en la arena política aparezcan con relativa frecuencia personajes que basen su ideario en la necesidad de *salvar a la patria* de los otros. Y en esta categoría cabe cualquier colectivo que sea disfuncional al gran grupo. Basta con que se pueda establecer una línea conceptual de separación lo suficientemente nítida entre estos grupos y la mayoría de la población. De este modo, en muchos países en los que la tolerancia era la norma general de comportamiento, se observa en

este final de siglo, el resurgimiento de grupos políticos y sociales cuyo fundamento es el rechazo hacia los grupos minoritarios.

¿Hasta qué punto esta polarización continúa una vez acabadas las hostilidades?. Si nos fijamos en el caso español, los tres años de guerra civil encarnizada entre republicanos y militares franquistas, que tuvo como consecuencia cientos de miles de muertos, la destrucción del país, multitud de exiliados y una dictadura militar de 40 años, no les dice casi nada a los niños entrevistados.

El desconocimiento que tenían de esta guerra era tan grande que sólo un 20 % supo identificar, de forma más o menos acertada, los grupos que se enfrentaban. De éstos, muy pocos sabían por qué se llevó a cabo, y cuales fueron sus consecuencias. Después de tantos años, y a pesar de ser un tema que estaba muy vigente en los medios de comunicación en el momento que se hicieron las entrevistas (se cumplían 50 años de su fin), puede decirse que aquella guerra, es una más de las que deben aprenderse para rendir en los exámenes. Pero su posible vinculación emocional con uno de los bandos es prácticamente nula. Entre los poquísimos casos de niños que decían que uno de los bandos era el que tenía la razón, la respuesta más original fue la de una niña que afirmó: *los rojos eran los buenos porque son los que mandan ahora.* (En alusión al Partido Socialista que combatió en la guerra y en ese momento gobernaba el país).

No es fácil hacer generalizaciones a partir de los datos españoles, ya que, al ser una guerra civil, la polarización post-bélica se basaba fundamentalmente en valores ideológicos que van perdiendo fuerza al irse transmitiendo de generación en generación, hasta convertirse en lo que en España se

conoce como *las batallas del abuelito*. Es decir *cuentos* a los que apenas se les da importancia.

Desde mi punto de vista la *causa* concreta que se esgrime en cada guerra, es una idea más efímera que los fundamentos culturales e ideológicos que unificaban a cada uno de los grupos en el momento de llevarse a cabo las hostilidades. Si esta diferenciación continúa una vez acabada la guerra, existirán más posibilidades de que en el futuro puedan surgir nuevas *causas* que animen a los ciudadanos a participar nuevamente en acciones hostiles.

COMPROMISO INDIVIDUAL CON LA INSTITUCIÓN-GUERRA

Decía en el capítulo 5 que la sociabilidad era una de las premisas básicas para entender lo que es el hombre. El animal humano precisa del grupo para dotarse de instrumentos que complementen su insuficiente aparato instintivo y le permitan estar en el mundo, desarrollarse como ser social, como persona. La identificación con las realidades institucionales que rodean al niño cuando nace, es, además de inevitable, imprescindible para que éste desarrolle una identidad humana que le permita cierta autonomía frente al entorno.

Desde este punto de vista, y más si tenemos en cuenta lo que ya se dijo acerca del carácter emocional de este proceso de socialización, es lógico que, cuando la capacidad racional del adolescente y del adulto le permita desvincularse de los grupos de referencia, exista una importante y sólida identificación con estos grupos.

Como dije en el apartado anterior, dentro de la complejidad del mundo social, el conflicto es una característica inherente a la existencia de los grupos. La identificación con uno de ellos, implica asumir también sus adversarios, fidelidades y enemigos, lo que hace que las interacciones sociales de los individuos, se polaricen en la misma línea que las establecidas por sus grupos de referencia.

Siendo la vinculación con el grupo imprescindible, y el conflicto derivado de la diferenciación intergrupala, necesario para facilitar la identificación del individuo con el grupo, el problema radica en que la vinculación emocional con éste, supone una serie de prescripciones normativas que, al ser interiorizadas por el niño, condicionan su forma de juzgar e interpretar la acción social que le rodea, y le predisponen a actuar de una forma que puede llevarle incluso hasta la muerte.

Hay cientos de películas y novelas que relatan la vida de un hombre bueno que, por amor a una mujer malvada, malgasta todo su dinero, abandona su familia y amistades, se vuelve huraño con sus compañeros o comete crímenes que nadie podría imaginar que los realizara una persona tan bondadosa. Siempre hay un amigo que le dice *el amor te ciega, te estás comportando como un loco, reflexiona*. El hombre-bueno se siente amado, todo lo hace por el bien de ella, por su felicidad compartida, no puede comportarse de otra manera. Si al final del libro, o del film, la mujer-perversa lo abandona una vez conseguido sus objetivos, el hombre-bueno reflexiona y se arrepiente de su error, se acuerda de los consejos de su amigo y de lo acertadas que eran sus afirmaciones. Si esto fuera un guión cinematográfico la escena final podría ambientarse con aquel tango de Gardel *'y pensar que hace diez años, fue mi locura/ que llegué hasta la traición, por su hermosura. . . .'*

Pues bien, esta vinculación extrema del amor pasional, sigue un mecanismo similar al de las vinculaciones normales de los individuos con los grandes grupos. Los hombres juzgan los hechos con una valoración que no se ciñe a la acción en sí, sino que se orienta por los intereses y premisas de los grupos de referencia. Aún más: pueden incluso llegar a matar, y hasta estarían dispuestos a morir, cuando estos valores que fundamentan la identidad del gran grupo están amenazados.

La guerra es el paradigma de los principios expuestos. Los individuos tienden a justificar cualquier acción de su grupo, por muy reprobable o cruel que sea, si reporta algún beneficio para el mismo. Pero esta vinculación no se queda en el juicio. El individuo polarizado suele tener, además, una disposición a actuar por su bando, aún cuando suponga un peligro o perjuicio para sí mismo, o para las personas a las que se siente más unido emocionalmente.

Con el fin de demostrar que esta justificación polarizada y esta acomodación funcional a las exigencias del grupo de referencia, eran elementos fruto de la socialización bélica, diseñé una serie de pruebas cuyos resultados expondré a continuación en forma resumida.

Justificación

Cuando expliqué las causas que según la opinión de los niños nicaragüenses, fueron el origen de la guerra, ya decía que la respuesta más frecuente era atribuirlo a la voluntad del bando contrario, con lo que eso supone de eximir al propio, de cualquier

responsabilidad. Es ésta una opinión calcada del razonamiento que hacen los adultos de ambos bandos. Ninguno de los dos grupos *tuvo la culpa*. Su participación en el conflicto bélico fue *absolutamente inevitable*.

Las pruebas específicas que diseñé para comprobar hasta qué punto los niños habían interiorizado esta forma polarizada de juzgar los hechos bélicos, fueron dos, a las que denominé *defensa propia* y *cobardía*.

En ambos casos, a los niños se les presentaba una lámina²¹ en la que había unos dibujos, en los que el entrevistador se auxiliaba para contarle una pequeña historia. Al final de la historia el niño tenía que optar por una *solución* al problema planteado.

En la prueba de *defensa propia* se le mostraba la lámina 9 en la que se ve a un miembro de su grupo, que al verse acosado por cuatro soldados del bando contrario, se defiende y los mata a todos. En la denominaba *cobardía* (véase lámina 10) un miembro de su grupo se esconde tras un árbol y mata a su enemigo, cuando éste estaba distraído y desarmado. El niño debía decidir qué hacer en cada caso con este soldado perteneciente a su bando, y razonar su respuesta. Las opciones eran cinco: darle una medalla, darle un aplauso, dejarlo ir, enviarlo a la cárcel (el tiempo que él decidiera) o fusilarlo. Pasados unos minutos, y después de que se le presentaran otras pruebas diferentes, se le volvían a mostrar unas láminas que eran idénticas a las anteriores, pero con la diferencia de que ahora era el miembro del bando contrario el que mataba en *defensa propia* o

22

de forma *cobarde*.

21. Todos los dibujos fueron realizados por Ernesto Chamorro, siguiendo unos bocetos originales del autor de este libro.
22. Para evitar confusiones en la identificación se utilizaban

Figura 2 lámina 9

DEFENSA PROPIA

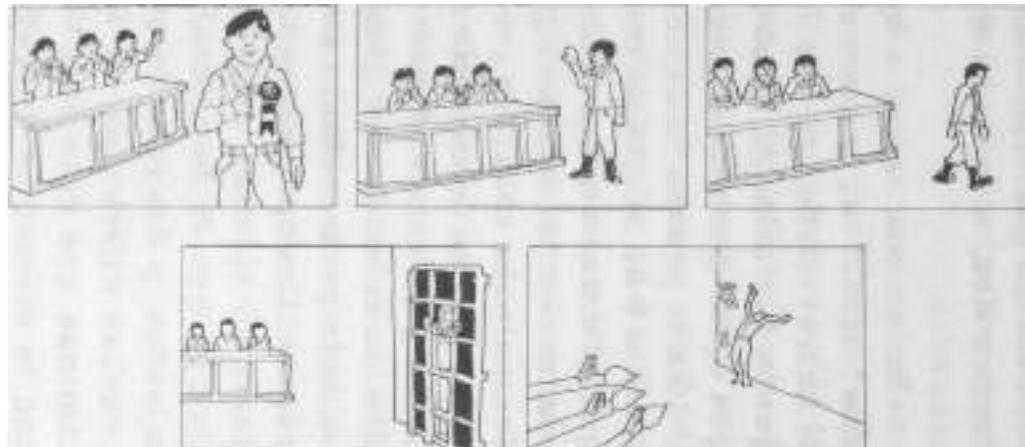


Figura 3 lámina 10

COBARDÍA



En ambos casos se trataba de comparar qué haría el niño ante una acción idéntica, pero cometida en una ocasión por el miembro de su grupo y en la otra por su enemigo.

Desde la lógica militar, el primer tipo de conducta (defensa propia) es legítima, mientras que la que se ilustra en la lámina llamada *cobardía* es ilegítima. La normativa militar premiaría la primera acción y condenaría la segunda. Esta distinción es importante para verificar si los niños tiene claro que, a pesar de que se debe actuar en favor del grupo propio y contra el enemigo, existen determinadas conductas que, aunque sigan esta línea, son condenadas por las normas del propio grupo.

Las comparaciones entre las respuestas arrojaban dos grupos de resultados: *No polarizados* (cuando juzgaba de igual modo las conductas con independencia del bando) y *Polarizados* (cuando, ante la misma acción, era más benévolo con su bando que con el enemigo). Entre las respuestas polarizadas había también dos grupos: *Polarización media* (cuando la diferencia en el juicio no era muy radical, por ejemplo, dejaba ir al amigo y encarcelaba al enemigo) y *Alta polarización* (cuando la distinción era radical: aplaudía al amigo y fusilaba al enemigo).

Cuando elaboré esta prueba, estaba casi seguro de que las respuestas de los niños nicaragüenses estarían bastante polarizadas, y suponía que podría existir cierta polarización en el caso de los españoles, pero no entraba dentro de mis cálculos que estos últimos se acercaran tanto a la realidad de Centroamérica. Más teniendo en cuenta que el *enemigo* de

colores. El grupo propio vestía, en todas las pruebas, del mismo color; siempre distinto al del enemigo.

éstos, no era un grupo concreto, sino sencillamente eso: *un enemigo*.

En el caso de la *defensa propia* el 80 % de los niños en Centroamérica y el 70 % en España, daban respuestas polarizadas. La relación entre las opciones más radicales y las moderadas, era de tres a uno a favor de la *alta polarización* en ambas muestras. La prueba de la *cobardía* arrojó resultados muy similares en Centroamérica (casi el 80 % de respuestas polarizadas, con una relación un poco más matizada entre las más radicales y las moderadas) y algo menos polarizadas en España, aunque el 63 % de los niños seguía favoreciendo a su bando en el juicio de una misma acción, siendo más frecuentes, incluso en esta acción reprobable, las respuestas radicales.

La inmensa mayoría de los niños justificaba su acción con el mismo argumento: uno era de su bando (contra, sandinista o español) y el otro no. No existe forma más clara de definir la polarización.

Entre los niños nicaragüenses, eran más radicales los del bando *contra* que los que vivían en las *zonas sandinistas*. Con lo que vuelve a confirmarse la mayor polarización de los niños de los refugios. Lugar en el que, sin vivirla, la vida tenía como eje central una guerra cuyos combates se libraba lejos de sus barracas.

En esta prueba se repetía la misma tendencia ya referida entre los grupos de distinta edad: los niños más pequeños estaban más polarizados y eran más radicales en sus juicios. Los niños mayores, aunque poseen la capacidad intelectual para separar la acción del actor, y juzgar a ambos con cierta independencia, seguían dando respuestas dictadas, fundamentalmente, por su identificación con el gran grupo.

En resumen, se confirma la tendencia a juzgar las acciones bélicas en función del bando que las cometa. Ni la capacidad racional de juicio más o menos independiente, ni la ausencia de enfrentamientos armados en el caso de España, ni el que la acción sea desde la perspectiva militar legítima o ilegítima, lograron inclinar la balanza hacia la ecuanimidad. Ni siquiera en el caso extremo de la acción *cobarde* había una mayoría de niños españoles, tan alejado su país del choque entre los ejércitos, que juzgara del mismo modo los asesinatos, con indiferencia del bando que los cometiera.

Acomodación funcional

El objetivo final que busca todo proceso de socialización no es sólo que el individuo se identifique con un grupo y que este vínculo influya en su forma de interpretar y juzgar la realidad que le rodea; sino, sobre todo, crear unas motivaciones lo suficientemente fuertes para que actúe de forma funcional a esos grupos sociales en los que se ha socializado. Buscando así que no sea necesario obligarle desde el exterior, por medio de coacción o represión. Las vinculaciones emocionales y cognitivas, son un paso previo para esta disposición conductual.

Para verificar que esta acomodación a las demandas bélicas, es una realidad interiorizada por los niños en su proceso de socialización, diseñé dos pruebas que podemos denominar *Agresión* y *Riesgo*, con un objetivo común: comparar las respuestas que da el niño a las demandas de una institución a la que está vinculado inequívocamente, como es la familia,

y dentro de ésta la madre, con las que daría a una demanda similar planteada por el grupo militar.

La técnica de presentación de ambas pruebas era la misma explicada en el punto anterior, con la diferencia de que ahora era el niño el protagonista de la situación presentada en los dibujos. Algo que, por cierto, les hacía mucha ilusión.

En la prueba denominada Agresión se le presentaba al niño la lámina 7, y se le decía lo siguiente: *Mire, este niño de aquí es usted, que está llegando*

23

a su comunidad. Al acercarse a esta casa de la izquierda que es la suya, usted mira por la ventana y ve que hay un hombre, que usted no conoce, golpeando a su mamá.^ ¿Qué haría usted en esta situación?* Se le explicaba a continuación alguna de las opciones: refugiarse en casa de unos familiares, tomar los fusiles apoyados en el árbol o acudir a la policía.

Pasados unos minutos, y tras responder a otras pruebas, se le presentaba una lámina idéntica a la número 7 y se le contaba otra historia: *Usted está llegando a su comunidad y al acercarse a esta casa (la de la izquierda), mira por la ventana y ve que hay un enemigo^^ que está haciendo señales para que otro grupo de enemigos entren a tomarse la comunidad.* Tras la exposición se le volvía a preguntar lo mismo, dándole las mismas opciones. En ambos casos debía justificar su respuesta.

La prueba denominada *Riesgo* tenía una lógica similar. Se le presentaba al niño la lámina 8 y se le

23. A loB niños españoles en lugar de "Comunidad" se les hablaba de "pueblo".
24. En el caso de que no tuviera mamá, se le hablaba de la mujer que se ocupara de su cuidado: abuela, tía, hermana mayor, etc.
25. Aquí se especificaba el enemigo concreto de cada niño (contras, sandinistas, país extranjero, etc)

Figura 4 lámina 17

AGRESIÓN



decía: *Mire, este de aquí es usted y esta su mamá. Su mamá le está diciendo que debe cruzar por este palo de aquí, que es muy peligroso, para ir a traer unas medicinas urgentes que se necesitan para su familia. Por aquí (se señalaba la orilla izquierda del precipicio por donde está el árbol) hay otro camino, pero es muy largo y no llegaría a tiempo, llegaría tarde. Por eso su mamá le dice que vaya por el palo.* Terminada la historia se le presentaban tres opciones para elegir: decir que no a su madre, decirle que sí pero ir por el camino largo cuando no le vieran, o cruzar por el palo peligroso.

Pasados unos minutos y tras responder a otras pruebas se le presentaba al niño la lámina 14, igual a la lámina 8, con la diferencia de que en lugar de una señora había un militar uniformado, y se le contaba la misma historia con la única diferencia de la misión. En este caso se trataba de una misión de urgencia militar. Lo que sandinistas y contras denominaban *misión patriótica*.

En la prueba denominada *Agresión* se da la siguiente circunstancia: el acudir a la policía no puede ser tomado como postura más militarizada que el acudir a la familia vecina. De hecho, es la respuesta habitual en cualquier sociedad. Desde mi punto de vista sólo podían tenerse en cuenta como respuestas de acomodación funcional a lo militar, o si se quiere, *militarizadas*, las siguientes:

a. El niño ante la amenaza del pueblo toma el arma, mientras que ante la violencia hacia la madre se va a la casa de los familiares o avisa a la policía.

26. Para los fines estadísticos del estudio hubiera sido más cómodo no incluir esta opción y obligar al niño a optar entre la pasividad y la acción violenta. Pero de haberlo hecho así hubiera obtenido respuestas forzadas que de poco servirían.

Figura 6 lámina 8

RIESGO FAMILIAR

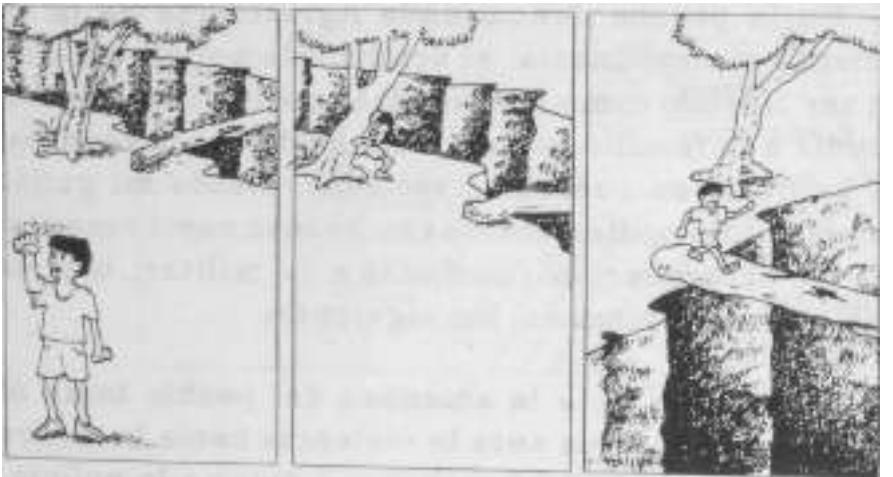
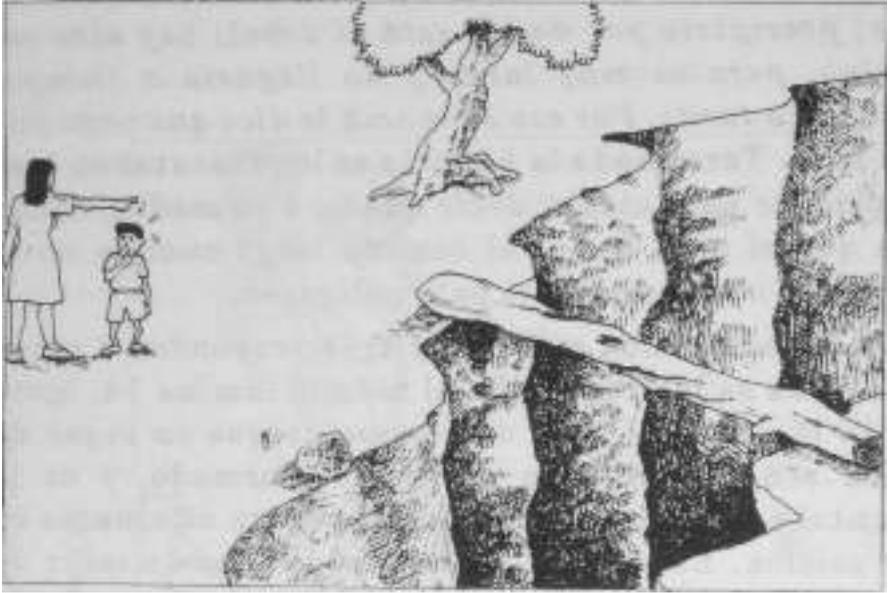
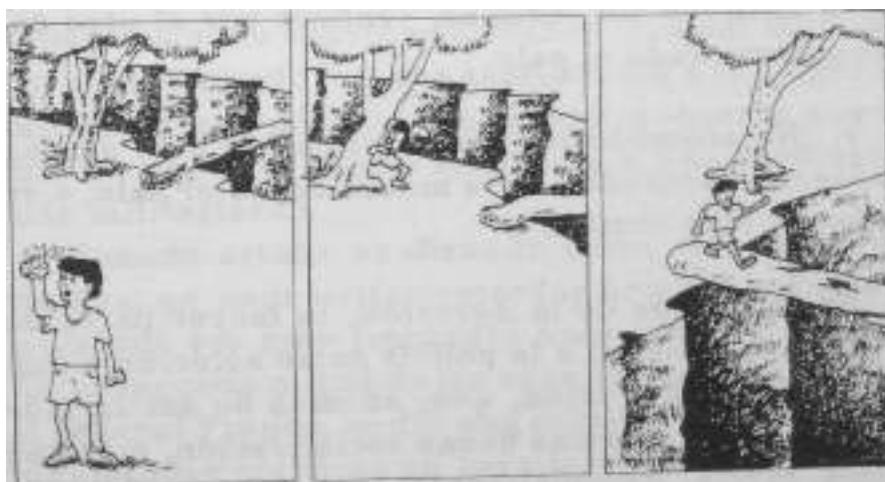
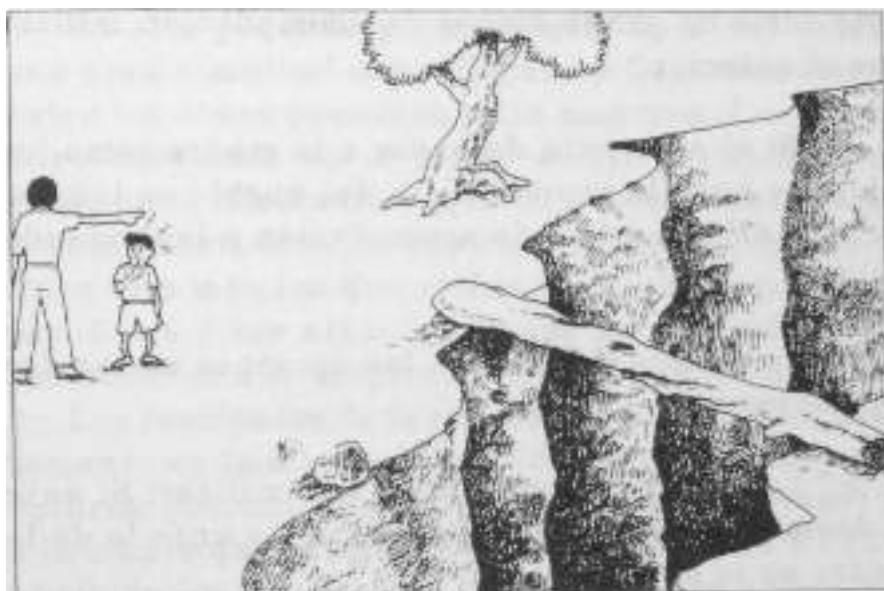


Figura 6 lámina 14

RIESGO MILITAR



Podemos definir estas respuestas como máxima acomodación-militarización.

b. El niño toma el arma para defender a la madre y también para defender militarmente el pueblo. Este sería un grado menor de acomodación militar que el anterior.

c. Si el niño para defender a la madre toma los fusiles y ante la posible toma del pueblo se inhibe, sería el nivel mínimo de acomodación a la demanda militar.

En la prueba del *Riesgo* las opciones serían las siguientes:

a. La máxima acomodación a lo militar: Si ante la demanda del militar cruza el palo y ante la de la madre no lo hace.

b. Acomodación media: Si sigue la misma conducta ante los dos, esto es, yéndose por el otro camino o cruzando el palo.

c. No acomodación: Si al militar le dice que no y ante las demandas de la madre cruza el palo, o se va por el otro camino.

En la prueba de la *Agresión*, la mayor parte de los niños aludieron a la policía como solución a ambos problemas. Opción, que, además de ser la más efectiva, indicaría una buena socialización, más que bélica, cívica. Especialmente en el caso de la agresión a la madre. Por tanto, el análisis de los casos donde se da una mayor o menor acomodación a lo militar se limitó a los 130 niños que dieron respuestas extremas. De éstos el 73,1% lo hacían en la línea

de alta militarización (fusil en defensa del pueblo, otra opción ante la agresión a la madre), mientras que sólo 3 niños (2,3%) lo hizo en sentido contrario, esto es, utilizando el fusil frente a la madre y la inhibición frente a la toma del pueblo.

En este pequeño grupo de niños y niñas existía una gran similitud entre España y Centroamérica y entre los niños pequeños y los mayores. Las pequeñas diferencias en el grado de militarización, seguían en la misma línea que en los casos anteriores: más militarizados los centroamericanos (dentro de éstos aún más los que vivían en Honduras) que los españoles y los niños pequeños se mostraban más acomodados a la exigencia militar que los mayores.

Los resultados de la prueba del *Riesgo*, van exactamente en la misma línea. Sólo el 19% de los niños optaron por una alternativa de obediencia superior a la madre que al militar. La mayoría (70,4 %) cumpliría de igual modo con la exigencia de ambos y el resto optaría por favorecer al militar. No existe prácticamente ninguna diferencia entre los niños españoles y los centroamericanos. Los del lado *contra* siguen siendo los más acomodados a la exigencia militar. Y entre los más pequeños se observa nuevamente, una muy ligera tendencia a una obediencia más militarizada.

Cuando estaba analizando estas respuestas extremas, no pude evitar recordar una pequeña polémica que era muy frecuente hace años en España. En la segunda mitad de los años 70, una vez muerto el general Franco, se dio una eclosión general de las inquietudes políticas en toda la población, pero especialmente entre los jóvenes. En los institutos y las universidades, todo el mundo era calificado como algo: socialista, anarquista, demócrata, comunista, fascista... Algunos, de forma muy tímida aún, se definían como *pacifistas*. La falta de experiencia

política y el entusiasmo por los grandes cambios que se esperaban, llevaba a los más jóvenes a juzgar de forma radical las actitudes y las conductas de cada individuo, según se ajustaran o no, a los pocos conocimientos estereotipados que tenían de cada opción ideológica. Para estos adolescentes, uno no podía ser comunista si poseía un vehículo para su uso privado, aunque fuera un utilitario Seat 600. "¿Qué clase de anarquista era aquel que trabajaba como jefe de negociado en el Ministerio de Industria?". Entre estos muchachos, para calibrar la pureza ideológica de los que se llamaban pacifistas, se les solía probar con la siguiente pregunta: ¿Qué harías si alguien entra en tu casa con la intención de matar a tu madre y hay cerca una pistola?. ¿Dejarías que la matara o matarías tú antes al intruso?. Si el muchacho contestaba con una expresión del tipo *hombre, en ese caso. . . . no tiene nada que ver una cosa con la otra...*, *no me quedaría más remedio que defenderla...*; significaba que era un falso-pacifista, como el dueño del Seat era un mal comunista, o el funcionario un anarquista-impostor.

Naturalmente quienes hacían esa pregunta suponían que uno hace cualquier cosa, incluso matar, por una madre o por aquellas personas a las que ama. El razonamiento, muy extendido también en la actualidad, sugeriría que el compromiso de los individuos con lo militar y con la violencia política que conlleva una guerra, sería una opción racional, mientras que el *crimen emocional* por defender a alguien querido, sería una respuesta automática ante la que uno no reflexiona.

Aunque de estas pequeñas pruebas (*Agresión y Riesgo*) no puedan extraerse conclusiones definitivas, parece que reflejan un hecho, que va en dirección contraria a lo expuesto en el párrafo anterior.

El protagonista de un crimen pasional puede ser justificado y comprendido, se le puede tener lástima e intentar apoyarlo moralmente, pero no suele ser una persona envidiada. Se dice "pobre hombre" o "pobre mujer", "no me gustaría verme en su lugar". El héroe militar, aquel que mata docenas, cientos o miles de enemigos, no necesita ser consolado, nadie tendrá lástima de él. Más bien sucederá lo contrario. Miles de personas le envidiarán. Alabarán su hazaña. Soñarán con estar algún día en su lugar, envueltos en un uniforme lleno de medallas. El que asesina por defender a un ser querido, camina solitario rumiando su culpa, pensando que tal vez podría haberse evitado; el que mata cumpliendo una misión patriótica, desfila rodeado de trompetas y banderas, con nuevos galones prendidos en su hombrera, en una fiesta de flores y de aplausos.

En una fortaleza militar de la ciudad de Toledo, denominada *El Alcázar*, durante muchos años, miles de turistas han podido escuchar en sus respectivos idiomas, una dramatización de un hecho que sucedió durante la guerra civil española. El jefe militar de este acuartelamiento estaba sitiado por sus enemigos. Al ver la resistencia que ofrecía, los adversarios amenazaron con fusilar a su hijo, que había sido hecho prisionero. La cinta magnetofónica recreaba la conversación telefónica que tuvo el joven con su padre. Este le conminaba a morir con dignidad, pues no estaba dispuesto a rendirse. Ofrecía la muerte de su hijo por la *salvación de la patria*.

Muchos de los turistas salí^{^^} a emocionados de la sala. Incluso aquellos de ideología contraria a la del militar, elogiaban su valor y fortaleza. La exaltación de este tipo de conductas, sobre todo cuando las acomete alguien que defendía valores concretos que no compartían muchos de los visitantes, es un reflejo más del compromiso que desde niños adquirimos

con los valores de la institución-guerra: vinculación afectiva con el gran-grupo (polarización), acomodación al mismo del juicio crítico (justificación) y disposición conductual a actuar según su normativa (acomodación funcional).

EL NIÑO COMO ACTOR ANTE LA GUERRA: EL ROL MILITAR

Una vez interiorizados los valores de la institución-guerra, el aparato normativo que la rodea y las colectividades militares que la dirigen, encuentran poca resistencia entre los miembros de una población ya polarizada, cuando se trata de reclutar miembros para participar de forma activa en el conflicto. La resistencia será menor si en la presentación de los hechos se utilizan los valores que lo catalogan como algo inevitable. Estos valores orientan la conducta, siendo las normas específicas las que la configuran, las que le dan forma concreta.

Las relaciones entre los valores y las normas de la institución guerra, no tienen un carácter intrínseco fundamentado en la lógica. El origen de estos vínculos está en el desarrollo histórico de las colectividades, en la transformación sucesiva del engranaje institucional que se adapta permanentemente a cada nueva situación social.

Que la acción violenta para defender un colectivo, una idea religiosa o unos valores políticos, esté protagonizada por caballeros andantes, por nobles, por ejércitos de ciudadanos o por unidades militares

profesionalizadas, responde a la especificidad del momento histórico y a la mayor o menor efectividad demostrada por las distintas formas de organización. Del mismo modo, en el interior de las colectividades militares, la conducta concreta de sus miembros, se guía por unas normas que se van transformando para hacerse más funcionales. Algunas de estas normas que se quedan caducas pasan a formar parte las que se quedan caducas, del folklore castrense. (Un ejemplo de esto último es el sable de los uniformes de gala de muchos ejércitos).

Una vez interiorizados los valores fundamentales, deben *aprenderse* las formas más adecuadas de convertirlos en conductas concretas, en formas de acción. El concepto de *rol* ha servido para ilustrar de algún modo este hecho. Los valores del colectivo motivan al individuo a actuar según sus normas, y el resultado es una forma de acción que tiene una cierta estabilidad, a la que se denomina *rol*.

La forma usual de comportarse de un médico, de un profesor o de un albañil, se asemeja mucho a la de los demás miembros de su profesión. Al conocer el oficio o la ocupación habitual de una persona (ama de casa, abuelo, ex-presidiario, cura...) esperamos que se comporte según el *papel o rol* que tiene asignado por sus circunstancias particulares.

En el caso de la guerra, cuando ésta se da de forma explícita y abierta, todos los ciudadanos cumplen una función o *rol* que supone cierta contribución a su grupo, pero es el *rol* militar el que se constituye en elemento central más vinculado a la institución-guerra.

La forma específica de actuar del militar debe por tanto aprenderse. Ya dije anteriormente que lo verdaderamente necesario es conseguir que el individuo desarrolle motivaciones, que le hagan entender que su participación militar es inevitable.

Y aunque no es necesario que la persona conozca la forma concreta en que debe comportarse como soldado (ya se le enseñará en el período de *instrucción*), siempre es beneficioso y funcional, que conozca las normas a través de las cuales se llevan a la práctica, los valores que le motivaron a participar en el conflicto.

Para averiguar si el comportamiento del niño se adecuaría a las formas normalizadas de la conducta militar en caso de guerra, elaboré un conjunto de pruebas en las que se situaba al niño en situaciones militares concretas y se le daban distintas opciones para solucionarlas. Siempre una de ellas era la más adecuada a la normativa militar, según las fuentes castrenses consultadas previamente.

SIGNIFICACIÓN DEL ROL MILITAR

Antes de que contestaran a estas pruebas, se les presentaba otra diseñada con el fin de estudiar la significación que para el niño tiene el *rol* militar en sí. Es decir, como ocupación cotidiana específica.

Es muy frecuente que en los estudios que relacionan al niño y la guerra, se le pregunte a éste si quiere ser militar. El número de ellos que dicen que sí, ha sido tomado a veces como señal del grado de militarización de una sociedad. Esta metodología encierra un cierto peligro de distorsión de los datos. No es lo mismo preguntar *¿Quieres ser militar?* que *De mayor, ¿qué quieres ser?* o bien presentarle varias alternativas para que elija, entre las que se incluya el militar como una opción más.

Esto fue precisamente lo que nosotros hicimos. Presentábamos al niño la lámina 2 en la que se

veían cinco personajes. La lámina tenía una versión masculina y otra femenina para pasar respectivamente a niños y niñas. Estos dibujos mostraban a una misma persona vestida con diferentes trajes representando los papeles de religioso, médico, maestro, militar y campesino. Personajes todos ellos conocidos, y de algún modo presentes, en las comunidades y pueblos visitados en Centroamérica y España. Antes de hacerles preguntas sobre la lámina se les informaba que estas personas tenían todos el mismo dinero y una casa muy parecida. Y a continuación se les preguntaba cual de todos ellos les parecía más importante, más necesario, cual le gustaría ser y cual era el más guapo o lindo. Después de cada pregunta, se le hacía la pregunta de forma inversa: ¿cual es el menos

27

importante, cual es que menos te gustaría ser, etc.

Más que un análisis detallado del conjunto de respuestas, quisiera exponer la valoración conjunta que el militar les merece a los niños nicaragüenses y españoles.

Sus respuestas indican que el 8,8 % lo eligieron y el 33,7% lo rechazaron expresamente. Los niños del lado sandinista eran los que expresaban, respecto al militar, más elecciones y menos rechazos, seguidos, con una diferencia insignificante, por los niños españoles, y a una distancia considerable, se encontraban los del bando *contra*.

En España es donde se daban más *vocaciones* militares (14,9%) frente al 5,3% en Nicaragua y el 1,7% en Honduras; y menor porcentaje de personas que rechazarían el oficio castrense. Por el contrario, en España era en el país donde se consideraba

27. Además de estas preguntas apoyadas en la Lámina 2, los resultados y elecciones se confirmaron con una frase incompleta que decía "Cuando sea mayor quiero..." y a la que le niño debía dar un fin.

Figura 7 lámina 2

EL ROL MILITAR.
VERSIÓN MASCULINA



Figura 8 lámina 2

EL ROL MILITAR.
VERSIÓN FEMENINA



al militar como menos necesario, seguido de Honduras y de Nicaragua. También en España era donde se veía a éste como más *guapo/a* (seguido de Nicaragua y Honduras).

A mi juicio estos resultados hay que interpretarlos desde la perspectiva ya citada de una desvinculación emocional de los niños españoles con el fenómeno bélico. Para éstos, la profesión militar (la menos necesaria según sus respuestas) es un oficio más que no lleva asociada la carga afectiva negativa (muerte, destrucción, etc) que tiene para los niños centroamericanos. Más bien al contrario, cuando consideraban como más *guapo* al militar, estaban exteriorizando una realidad que tradicionalmente, ahora menos que hace unos años, se producía entre la población rural española, donde el uniforme del soldado era señal de distinción. Tras los uniformados corrían las adolescentes en los bailes, según cuentan los que lo vivieron.

La vía militar era una de las pocas formas que tenía el joven de la España rural de salir de una casi segura monótona y aburrida vida de campesino pobre. Algo que sucede en la actualidad entre los colectivos socialmente más desfavorecidos de los Estados Unidos (hispanos, negros...), que ven en el ejército una vía más segura de promoción social y económica.

La baja aceptación que en general tenía el rol militar en Nicaragua sorprendió a un grupo de profesores universitarios nicaragüenses, que hicieron un estudio en una de las zonas visitadas por nosotros unos años antes. La explicación que le dieron a este fenómeno estos profesores, fue que en el momento en que nosotros hicimos el estudio, se percibía un cansancio de la guerra, y, aunque ésta continuaba, ya estaban en marcha conversaciones de paz, lo que implicaba una menor relevancia de la

actividad castrense. Es decir la explicación que daban era fundamentalmente coyuntural.

Si tenemos en cuenta las razones que dan los niños que quieren ser militares, o los que creen que el militar es el personaje más importante o más necesario, podemos encontrar por qué hay tan poca aceptación de este rol. La mayor parte de estos niños optan por esta respuesta porque consideran importante la labor del militar, no por su actividad bélica, sino porque ayudan, cuidan a los niños, etc. Es decir, por su función social.

Podemos suponer que a medida que se asocie al militar con una actividad socialmente necesaria, su aceptación será mayor. Así lo han entendido la mayor parte de los ejércitos modernos en sus campañas institucionales de proselitismo, en las que no se incide sobre los aspectos bélicos sino, sobre todo, en los socialmente funcionales, que a la vez se presentan de una forma que resulta atractiva a los ojos de una edad muy proclive a la vivencia de aventuras excitantes.

En la muestra global parece haber una ligera tendencia de los niños pequeños a valorar más positivamente el rol militar que los niños mayores, refrendada por una menor cantidad de rechazos en las respuestas complementarias. Un dato que apoya esta diferencia es que, entre los niños más pequeños existe mayor cantidad de vocaciones militares (11,6%) que entre los mayores (7,2%).

Las razones que daban los niños más pequeños para ser militares, estaban más asociadas a la actividad militar que la que daban los niños mayores, los cuales se orientaban en un 88,9% hacia razones de funcionalidad social.

Estos datos podrían ser interpretados, como ya se hizo en ocasiones anteriores, atendiendo a la menor capacidad intelectual de asociar la actividad

militar a las vivencias negativas de la guerra. Algo que cuando están empuñando realmente las armas, les hace parecer más *audaces* y *valientes* que los mayores. Fenómeno éste ya explicado en otras partes de este libro.

Se puede decir por tanto, que el significado que tiene la figura del militar para el niño, y también para el adulto, depende de distintas circunstancias, muchas de ellas coyunturales, que no siempre están ligadas a la idea de la guerra. La escasa valoración que los niños hacen del militar, y el considerable número de rechazos que cosecha esta figura, no significa, como ya se ha explicado, que cuando tengan unos años más, la mayor parte de ellos rechace la realidad de un aparato normativo que los llamará a filas, para enseñarles cual será su papel en la próxima guerra.

CONDUCTAS MILITARES ESPECÍFICAS

Entre las conductas específicas que el soldado debe llevar a cabo (sus *roles*), uno de los más relevantes, y el que en última instancia representa su particularidad como colectivo, es la violencia. Ya expuse las razones de por qué no consideraba a ésta como un valor en la descripción de la institución guerra. Ahora quisiera mostrar algunas pruebas que inciden sobre esta idea.

En primer lugar habría que preguntarse si la violencia institucional, diferida y con intencio-

28. Decía Clausewitz (1833) que la única diferencia de la guerra con otros conflictos, como el político o el comercial, era el derramamiento de sangre. La guerra sería un acto de violencia que obligaría al adversario a ejecutar nuestra voluntad.

nalidad racional de la guerra, se corresponde con la violencia privada, de respuesta a una situación determinada, y con criterios emocionales. En la primera parte del libro inicié, en torno a esta comparación, un razonamiento que quiero continuar aquí, apoyado en las pruebas realizadas con los niños.

Para el análisis del primer tipo de violencia, más política, y vinculada con el fenómeno bélico, me basaré en las pruebas ya analizadas denominadas *defensa propia* y *cobardía*. En un punto anterior, cuando explicaba el valor de la *justificación*, utilicé los datos de estas pruebas, comparando el juicio de las acciones según las cometiera el bando del niño o el bando enemigo. Ahora se trata de ver la radicalidad de las respuestas, concretamente la opción *lo mandaría a matar*.

Para el análisis de la violencia *privada* elaboré la siguiente prueba: Se le presentaba al niño la lámina 6 y se le decía: *Mire, este de aquí (señalando al niño de espaldas), es usted. Usted está llegando a su casa (la que está en llamas) y ve que un niño^{^^} se la está quemando. Usted sabe que este niño vive aquí (casa del fondo). Cuando usted llega el niño ya se ha ido. En este caso ¿qué haría?*

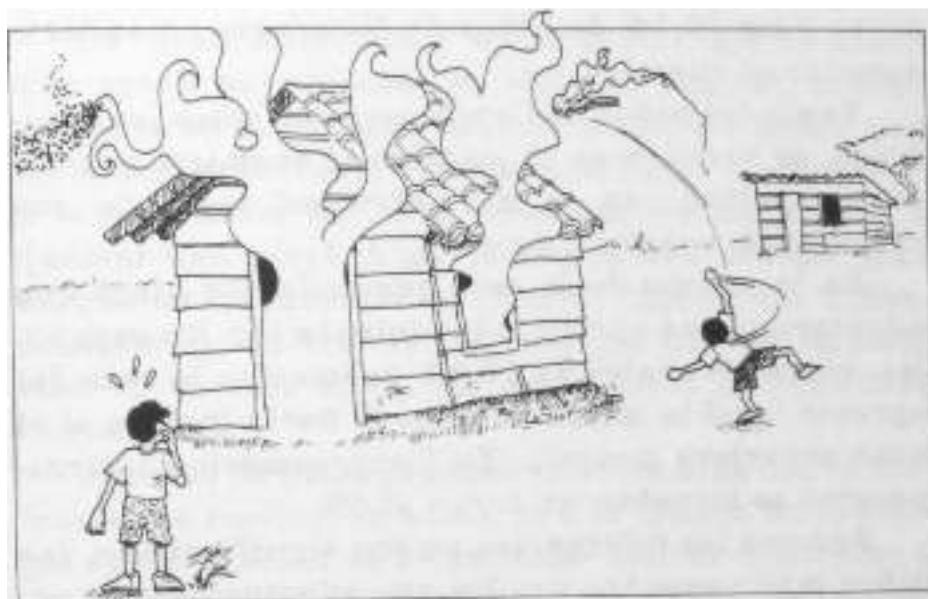
Como en otras ocasiones se le presentaban varias opciones: ir a quemar la casa del incendiario, avisar a la policía, quedarse sentado esperando que viniera alguien o (sólo en el caso que hubiera elegido la primera opción) quemar la casa aunque el niño estuviera dentro.

Si atendemos a las respuestas que implican un castigo radical (la muerte) al enemigo que mata a los de su bando en *defensa propia*, un 43,1% de los niños de Honduras, un 33,6% de los españoles y un

29. Siempre se utilizaban las expresiones locales más usuales como "chavalo", "cipote", etc.

Figura 9 lámina 6

VIOLENCIA EN EL ÁMBITO CIVIL



32,9% de los de Nicaragua lo mandarían a matar. Estas respuestas aumentan si el enemigo mataba a uno de su bando de forma *cobarde*. En ese caso un 53,4% de los niños de Honduras, un 47,2% de españoles y un 40,1% de niños de Nicaragua, mandaría a matar al enemigo.

Tanto los niños de Centroamérica como los españoles, se exceden en el castigo al enemigo, por encima, incluso, de la normatividad legal de sus respectivos bandos o países.

En la prueba de la casa quemada, los niños que adoptarían una opción más violenta son los españoles, entre los cuales un 13,1% quemarían la casa del agresor (casi la mitad de ellos lo liaría incluso si el niño estuviera dentro). En Centroamérica las respuestas se situaban en torno al 5%.

Aunque las diferencias no son significativas, los niños más pequeños son los que adoptarían una opción más violenta en el caso del enemigo que mata a los de su bando, independientemente de la razón esgrimida. Sucede igual con la prueba de la casa quemada, un 11,7% de los niños más pequeños quemarían la casa del *incendiario*, frente al 6,7% de niños de 11 a 14 años que seguirían la misma conducta.

Como se ve, vuelven a repetirse las mismas tendencias apuntadas en otras pruebas. ¿Quiere esto decir que estos niños centroamericanos y españoles actuarían así en el caso de que se vieran en esa situación concreta?. Probablemente no. Lo importante en este caso no es que el niño vaya a comportarse así en esa situación, sino que considera que esa es la postura correcta.

A tenor de estos resultados, pero, sobre todo, basándome en mi experiencia como profesor en ambos lados del Atlántico, no puedo concluir afirmando que la guerra abierta convierta las relaciones

privadas de los niños en más agresivas. Sin negar la influencia que un tipo de violencia tiene en la otra, ésta no puede decirse que tenga una relación de causa-efecto.

La gran diferencia en el porcentaje de niños que optan por un castigo violento radical, mucho más alta en el tipo de violencia política o bélica que en la de tipo privado, no se debe achacar únicamente a la dimensión del acto cometido (matar frente a quemar una casa). A mi juicio, es una prueba más de que en situaciones de guerra, incluso los niños, consideran lícitos ciertos castigos que no emplearían en la vida civil, por estar éstos fuertemente condenados.

Además de estas pruebas relacionadas con la violencia, se realizaron otras, con la misma metodología (presentación de situaciones bélicas concretas a través de historias ilustradas) denominadas *solidaridad bélica intragrupal* y *el fin y los medios*. En ellas se recogían algunas formas típicas de conducta (*roles*) que debe llevar a cabo el militar ante determinadas situaciones conflictivas.

En la primera de ellas, apoyada en la lámina 11, se trataba de la necesidad de cubrir la retirada de los compañeros que se habían quedado sin munición. Las opciones eran cubrir la retirada, rendirse, o acompañar a los compañeros huyendo.

En conjunto, la respuesta más citada era la que se acomoda mejor al rol militar (cubrir la retirada: 49,2%). Siendo los niños españoles los que más optaban por esta conducta. En la justificación que daban a las opciones elegidas, se puede encontrar la explicación de estas diferencias. La mayor parte de niños centroamericanos argumentaban su posición considerando que lo tenían que hacer porque *era su deber* o porque se consideraban valientes. Entre los niños españoles era más frecuente la ex-

plicación que aludía a la necesidad de *ayudar a sus compañeros*.

En la prueba denominada *el fin y los medios*, ilustrada con la lámina 12, se trataba de resolver el secuestro de una familia civil, a la que el enemigo rapta después de un combate en el que ya estaban casi vencidos. Las opciones aquí eran: disparar intentando no dar a la familia, retirarse o rendirse entregando las armas.

En general, la respuesta más citada era *entregar las armas* (42,1%). Los niños españoles eran los que más elegían esa opción (58,4%), mientras que los de Honduras preferían retirarse (44,1%) y los de Nicaragua *disparar* (38%). La mayor parte de niños españoles justificaban su elección en la necesidad de que no le pasara nada a la familia. Los centroamericanos, además de esta razón, se preocupan de la acción del enemigo una vez que se les hubiera entregado las armas. Los niños españoles no tienen en cuenta esa posibilidad. Para ellos está claro que si se entregan las armas, acaba el problema pues *se han rendido* y el conflicto termina. En ninguna de las pruebas existían importantes diferencias entre los tres grupos de niños, aunque los españoles optaban por opciones más ingenuas (*entregar las armas, pedirles que por favor no los mataran, etc.*) fruto de su alejamiento racionalizado de lo que es una guerra real; mientras que en Centroamérica la mayor parte de las veces los niños, especialmente los mayores, atendían a razones de estrategia y se anticipaban a cómo pudiera tomar el bando enemigo su conducta. Eran relativamente frecuentes, las respuestas del tipo: *si entrego las armas me secuestran y luego me torturan, es mejor disparar, porque así tal vez se salve la familia, porque si nos rendimos de todos modos los van a matar.*

Estas pruebas nos pueden dar una idea de la adecuación de los niños a la conducta que se esperaba de ellos, en el caso de tener que enfrentarse a determinadas situaciones bélicas, relacionadas con el *rol* del soldado.

En muchos casos, los niños son más radicales en sus posturas que lo que se esperaría de cualquier soldado en activo que cumpliera la normativa militar. Los niños más pequeños suelen ser los que se ajustan más a este tipo de respuestas extremas. La vinculación de éstos con la institución-guerra posee un grado de inevitabilidad que sólo puede ser mitigado con la posibilidad intelectual de un pensamiento formal, que les permita elaborar hipótesis que vayan más allá de los hechos concretos.

Figura 10 lámina 11

SOLIDARIDAD BÉLICA INTRAGRUPAL

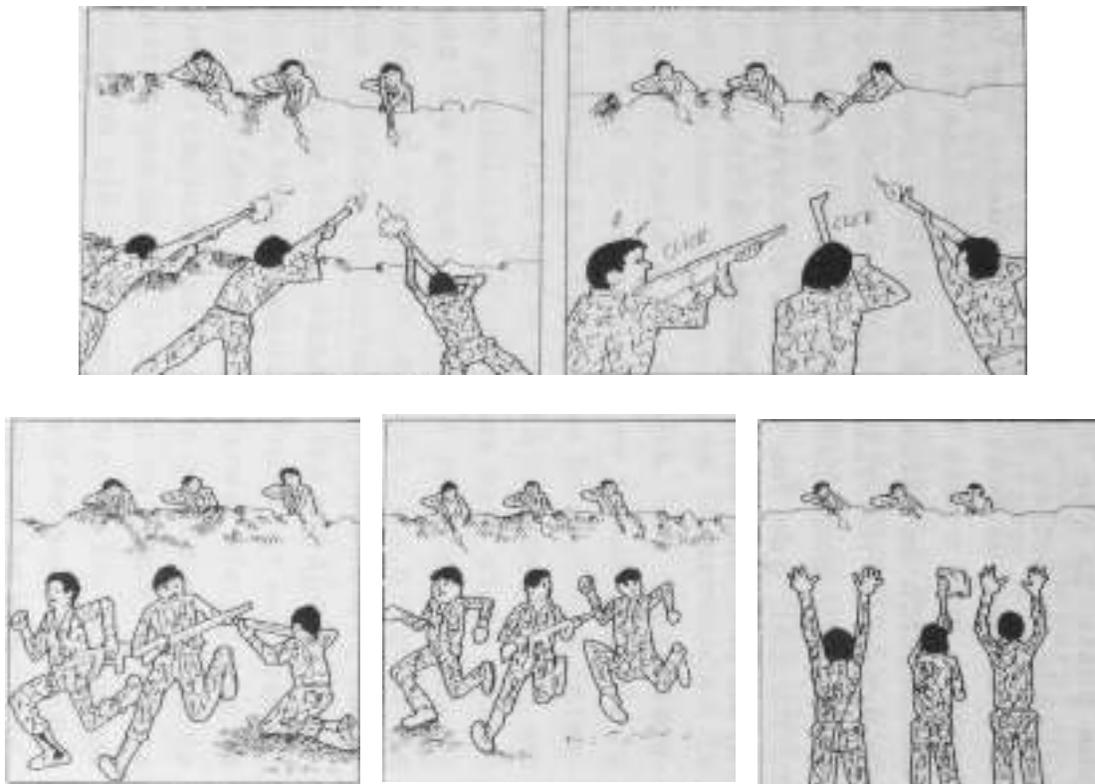
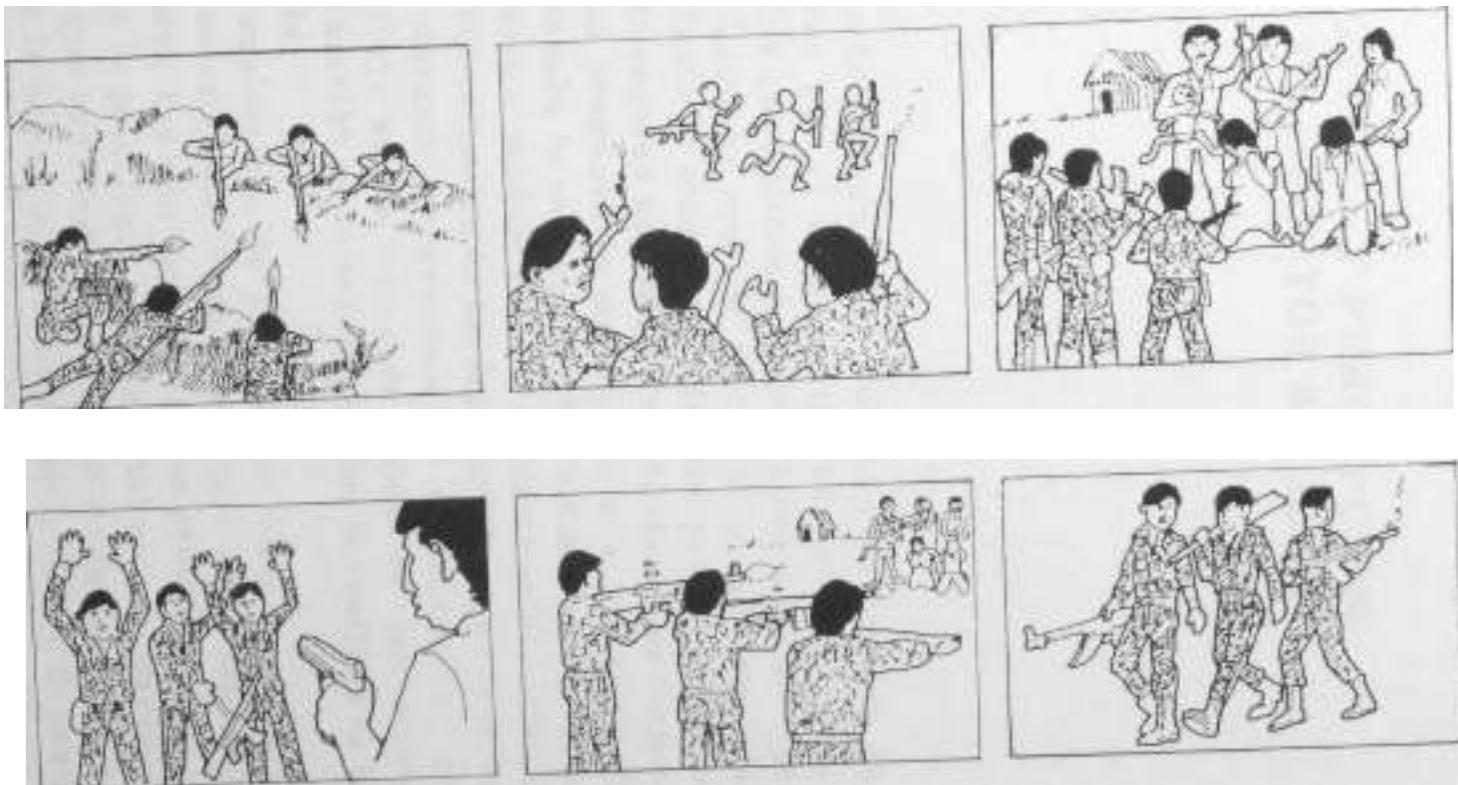


Figura 11 lamina 12

EL FIN Y LOS MEDIOS



GUERRA Y PERCEPCIÓN DE OBJETOS BÉLICOS

En esta tercera parte del libro he tratado de demostrar que el niño interioriza los principales elementos que definen a la guerra como institución social. Quisiera aportar una prueba más en esta línea. Hasta el momento todas las pruebas que he expuesto seguían una misma metodología: se formulaba una pregunta (o se contaba una historia), el niño pensaba la respuesta y por último contestaba. Si es cierto el modelo teórico expuesto en el capítulo 5, la interiorización de las instituciones que se lleva a cabo durante los procesos de socialización, no sólo influye en la forma de pensar de los individuos. También su forma de percibir la realidad se ve afectada.

La explicación de por qué no todos percibimos las mismas cosas, cuando estamos ante idénticos estímulos, fue uno de los primeros problemas que se planteó la psicología experimental en sus orígenes.

Lo que cada individuo percibe de la realidad, no sólo de la social, sino también de la física, depende de un conjunto de factores biológicos y psicológicos. En esta elemental constatación se basan los test

proyectivos. El famoso test de Rorschach muestra unas manchas de tinta que a cada individuo le sugieren cosas distintas según su personalidad.

Cuando la Psicología Social aborda el problema de la percepción, le interesa averiguar hasta qué punto en este proceso intervienen, no sólo peculiaridades psicológicas individuales, sino el ambiente social que rodea y condiciona a cada individuo.

Desde mediados del presente siglo se han venido desarrollando gran número de estudios que tienen a la percepción social como protagonista (véanse Postman et al, 1948 y Bruner, 1958). El común denominador de estas investigaciones es la verificación empírica de que los fenómenos de organización perceptiva, no dependen sólo de los elementos estimulares, sino que se ven influidos por factores conductuales como las necesidades, los valores sociales, las actitudes, etc.

El que se considera como experimento pionero, lo llevaron a la práctica Bruner y Postman (1947). Estos investigadores mostraban trozos de cartulina de distintos tamaño a niños pobres y ricos y les pedían que indicaran, sin fijarse en ningún modelo, cual era el tamaño de las distintas monedas fraccionarias del dólar. Los resultados del estudio indicaban que los niños pobres distorsionaban más el tamaño de las monedas que los ricos. De algún modo, la conclusión del estudio era que la clase social de los niños influía en la forma en que percibían estos objetos físicos, y que esta distorsión perceptiva dependía del *valor* que cada grupo daba a las monedas.

A partir de este experimento, criticado y reproducido en multitud de ocasiones, se desarrollaron muchos otros en la misma línea: demostrar la influencia de los valores en la percepción de objetos

físicos. Y se multiplicaron los que ya se desarrollaban relativos a situaciones sociales.

Uno de los experimentos que guarda más relación con el tema de la guerra, es el que llevaron a cabo Tajfel y Jahoda (1966), los cuales hacían juegos relacionando trozos de plástico con el nombre de algunos países. Al final de la sesión, cuando ofrecían a los niños los objetos para que se quedaran con los que quisieran, los niños se llevaban los trozos fijándose más en los que habían sido etiquetados como EEUU o Francia (amigos de los norteamericanos), que en los definidos como URSS o Alemania, aunque éstos fueran más grandes. Es decir se guiaban más por un criterio valorativo (el país amigo) que sensorial (el objeto más grande).

Muchos otros experimentos se han llevado a cabo en el campo de la percepción social. Una de las conclusiones que se extraen de éstos, es que los individuos percibimos mejor aquellos objetos que aparecen con mayor frecuencia en nuestra vida cotidiana.

En este estudio relativo a la socialización bélica me interesaba aplicar estos principios teóricos, para averiguar si la interiorización de los valores de la institución guerra, influía en la percepción de unos objetos representativos de la misma, como las armas. Para lo cual diseñé una prueba que consistía en lo siguiente: Se le presentaba al niño la lámina 1, en la que disfracé 5 objetos bélicos (pistola, ametralladora, granada, fusil y helicóptero militar) entre otros 28 objetos de todo tipo (silla, peine, gorra, etc). Antes de mostrarle la lámina se le decía al niño: *Ahora te voy a enseñar un dibujo, tu sólo tienes que mirarlo.* Se le mostraba el dibujo y a los treinta segundos se le retiraba, al mismo tiempo que se le preguntaba *¿qué es lo que has visto?*

La hipótesis a verificar era que la percepción de los objetos de la lámina seguiría un criterio no simplemente sensorial, sino sobre todo evaluativo. De modo que los niños que tuvieran interiorizada de forma más completa la institución-guerra, darían un mayor número de respuestas de este tipo. Siguiendo nuestras hipótesis, estos niños serían los mayores frente a los pequeños, los varones frente a las mujeres y los centroamericanos sobre los españoles. Esperando también encontrar alguna diferencia en función del grado de afectación de la guerra.

Las respuestas de los niños se agruparon por categorías según la función de los objetos (bélicos, de aseo, de trabajo, etc). El análisis de los resultados de esta prueba ofrece campo a multitud de reflexiones. Por mi parte me centraré en el grupo de respuestas relacionadas con la guerra. Pero es importante señalar que las diferencias que se dan en este área se pueden encontrar también en otras. Por ejemplo, en el grupo de objetos relativos al hogar predominaban las respuestas femeninas. Incluso entre los objetos inventados se daba esa tendencia. Como anécdota se puede decir que 10 personas decían haber visto una escoba, inexistente entre los dibujos de la lámina, nueve de ellas eran mujeres.

Si tenemos en cuenta el conjunto de todas las respuestas, los centroamericanos recordaban más dibujos bélicos que los españoles, los niños mayores más que los pequeños, los varones más que las mujeres y los niños más afectados por la guerra (tanto en sus efectos mortales como por los no mortales) más que los menos afectados.

Si nos atenemos al rigor estadístico, de todas estas diferencias las realmente significativas, eran las referidas a la edad y al sexo. De cualquier manera la diferencia más marcada es la que distingue mujeres de varones. Estos recuerdan casi el doble de

objetos bélicos que las mujeres (26,6% frente a 14,8% de respuestas bélicas).

No es ésta la única prueba en la que se presentaban diferencias entre niños y niñas. Si no he hablado antes de este fenómeno es precisamente por su importancia en el proceso de socialización bélica. Una vez expuestos los resultados globales de todas las pruebas, dedicaré el próximo apartado a analizar la influencia del sexo en la guerra. Me refiero al sexo como género, no como actividad física, de cuya influencia en los conflictos bélicos también podrían sacarse importantes conclusiones.

NIÑOS Y NIÑAS ANTE LA GUERRA

Supongamos que vamos a emprender un viaje en bus, y queremos charlar con nuestro vecino de asiento. Al pedirle que nos hable de él, probablemente nos responda, entre otras cosas: "Soy médico, estoy casado, vivo en el campo...". Ejercer la medicina, ser marido, y vivir en el mundo rural, explica muchas cosas de este individuo. No sólo sus ocupaciones y comportamientos cotidianos sino, en gran medida, cómo ve la realidad, qué piensa del mundo, cómo se considera a sí mismo, etc. Aunque existan fuertes condicionantes sociales y culturales para que elijamos profesión, estado civil y el lugar donde vivimos, nuestro compañero de viaje puede decidir un día dejar a su esposa, ir a vivir a la ciudad y dedicarse a pedir limosna. Su nueva condición de mendigo urbano separado, cambiará por completo su vida, hará que los que le rodeen le traten de otro modo. Su propia percepción de sí mismo se verá de algún modo alterada.

Existen muchos atributos humanos, producto de nuestra participación o inclusión en las distintas instituciones (religión, estado civil, país de origen.

profesión, clase social, etc), que suponen una importante diferenciación personal respecto a aquellos otros que no participan de las mismas. La complejidad del mundo contemporáneo supone una cierta independencia en la forma de actuar de las personas, según adopten los papeles que les exigen las distintas instituciones. Existe incluso la posibilidad de que se den contradicciones entre los valores representados por unas y otras, lo que nos hará actuar ante un mismo problema, inspirados, por poner un ejemplo, en nuestros intereses como propietarios, en nuestras obligaciones como profesionales o en nuestros preceptos religiosos.

El grado en que cada institución condiciona la vida de la persona estará en función de la centralidad que representen sus valores en su comportamiento cotidiano, lo que, como ya se dijo en el capítulo 5, depende de la forma en que la haya interiorizado en los procesos de socialización. Así, habrá individuos que todo lo que hagan se oriente al bien de su familia, otros que canalicen su vida al éxito profesional, otros que se entreguen en cuerpo y alma a la vocación religiosa o a la lucha política, etc.

Y aunque hay elementos de la vida de un individuo que le identifican como persona más que otros, hay uno que condiciona a todos los demás: la diferencia sexual.

A pesar de los importantísimos cambios en la relación entre varones y mujeres, que desde hace unas décadas están modificando los papeles de cada sexo, especialmente en los países occidentales más desarrollados, existe una forma masculina y otra femenina de ser, que impregna todas las instituciones.

Se puede ser católico o musulmán, estar casado o viudo, ser un profesional de la salud o trabajar en una oficina; pero en cualquiera de estas ocupaciones

o estados, y en todos los demás, se espera distintas cosas de un varón y de una mujer.

No sólo hay cosas que están especialmente asignadas a los varones y otras de las que se deben ocupar las mujeres; sino que, ejerciendo la misma actividad, la diferencia sexual condiciona su desempeño.

Entre los dos sexos existen importantes diferencias en su constitución anatómica y cada uno de ellos tiene una función diferente en algo tan importante como la reproducción de la especie. Ahora bien, las diferencias en la identidad sexual no se limitan a estos condicionantes biológicos, sino que se generalizan a todas las actividades socioculturales: la forma de vestir, de andar, el trabajo, la política, la educación, el lenguaje, y, por supuesto la guerra.

Partiendo de una diferencia física anatómicamente tan poco importante, como el color de la piel, se han venido asignando a lo largo de los siglos el papel de esclavos a los negros. Mientras existía la esclavitud en América, la justificación inmediata de la misma era epidérmica: *es esclavo porque es negro*. Las cosas que tenían que hacer los esclavos se debían a su condición de negros. Aunque nada tuviera que ver el color de la piel con, pongamos por caso, recoger algodón. Del mismo modo, y sin pretender hacer una analogía mecánica, muchas de las tareas asignadas a la mujer poco tienen que ver con su genitalidad o sus secreciones hormonales.

Ahora bien, las diferencias corporales entre varón y mujer, no son un dato anatómico que pueda considerarse anecdótico, pues, a diferencia del color de la piel, las mujeres deben parir y amamantar (al menos hasta la aparición de la leche en polvo) a sus hijos.

Teniendo como referencia básica estas diferencias anatómicas y funcionales, cada cultura asigna determinadas formas de actuación a cada sexo. Algunas tienen alguna relación, aunque sea indirecta, con estas diferencias. Otras, la mayoría, responden a situaciones históricas que tienen más que ver con la relación de poder entre varones y mujeres, especialmente todas las que se refieran al sometimiento global a los deseos del varón.

Esta diferenciación sociocultural de los papeles sexuales se transmite de generación en generación a través de los procesos de socialización. Siendo precisamente la mujer la principal protagonista de dicha transmisión. Esta socialización sexual condiciona todos los demás tipos de socialización. En otras palabras, la forma en que se interioricen las instituciones será una para los niños y otra para las niñas.

En el caso de la socialización bélica, los resultados globales de este estudio no pueden ser más concluyentes: No sólo en la última prueba presentada sobre la percepción, sino en todas las demás, siempre existen diferencias significativas, entre varones y mujeres. Y siempre en la misma dirección: alejándose las niñas del polo más cercano a la lógica militar, aunque sin estar por completo ajenas a él.

El concepto que tienen las niñas de la guerra es menos rico que el de los varones. En muchas ocasiones dicen no saber qué responder a una u otra pregunta. Hay más varones que mujeres que definen la guerra como una lucha por el poder y más niñas que niños que emiten un juicio descalificador del conflicto.

Muchas más niñas que niños desconocían por qué había guerra en Nicaragua. Lo sorprendente es que en España, donde el dato de la guerra civil de 1936-39 carecía de todo valor emocional para los

niños, y donde a este nivel, según recientes estudios, las niñas suelen ser mejores estudiantes que los niños, éstos supieran mejor por qué peleaban republicanos y franquistas.

Lo mismo se puede decir del conocimiento que los niños y niñas tienen de todo lo que rodea al mundo militar: armas, uniformes, jerarquías, etc. Incluso en una prueba en la que se les pedía que explicaran el significado de las palabras: *cachorro* (en España se sustituía por *quinto*), *héroe* y *mártir*; tres voces que pueden tener una significación bélica y no bélica a la vez, las niñas aludían, en mayor medida que sus compañeros varones, al significado no militar de las mismas.

Sin poder decir que las niñas no hayan interiorizado los valores bélicos, siempre lo hacían de forma más matizada. Las mujeres decían tener más enemigos personales y menos nacionales que los varones, y en ambos casos la politización del enemigo era menor en ellas.

Del mismo modo, las mujeres conocían mucho menos quiénes combatían en la guerra, pero no sólo en Centroamérica. Entre los niños españoles los errores en la definición de los bandos de la guerra civil era un 63% en los varones y del 92% en las mujeres.

En todas las pruebas relacionadas con la polarización, justificación y acomodación funcional, siempre las niñas eran más moderadas en sus castigos, se fijaban más que los niños en la acción de matar, frente a si el que la cometía era de su bando o no. En las pruebas en las que había que elegir entre el ámbito familiar y el militar, daban más respuestas de igualdad entre ambos, que los varones, y menos respuestas altamente militarizadas (favorecer al militar frente a la familia).

Pero es en el apartado de los *roles* donde se manifestaba de forma más clara la idea, reiteradamente expresada por las niñas, de que *la guerra es cosa de hombres*.

Las respuestas en favor del militar frente al religioso, al médico, al maestro y al campesino, eran triples entre los varones que entre las mujeres. Estaba claro que lo que ellas consideraban como femenino eran los papeles de maestra y de enfermera (aunque se les decía que era una doctora, ellas al señalarlo casi siempre decían la *enfermera*).

Entre las niñas, al contrario que en los varones, el rol de campesino cosechó un buen número de rechazos. (En Centroamérica, y en menor medida en el ámbito rural poco desarrollado de España, la mujer no suele ser campesina sino la *mujer del campesino*). Estas diferencias se confirmaban en su elección de cual era el más y menos lindo o guapo. Entre las niñas la peor parada fue la militar y entre los niños el campesino. Lo bello que consideremos la imagen de una cosa refleja, de algún modo, el valor que le damos a la cosa como tal.

Lo mismo podemos decir del papel de la agresividad en relación al sexo. El número de niños que quemarían la casa del pequeño vecino que incendió previamente la suya, era el doble del de niñas. Lo mismo sucedía cuando debían *castigar* al soldado que había matado a gente de su bando. Muchas menos mujeres recurrían al fusilamiento.

En conclusión: La diferencia más estable que se ha podido encontrar a lo largo de todos los apartados de la investigación, ha sido la diferencia de género. Siempre las niñas puntuaban en las distintas pruebas, en el polo opuesto a lo bélico, en mayor proporción que los varones.

Esta diferencia sugiere numerosas interpretaciones. Por mi parte considero, siguiendo el modelo

teórico elaborado para esta investigación, que deben entenderse estas diferencias desde una perspectiva dialéctica institucional. Es decir, las mujeres no hacen la guerra porque no están socializadas para la misma, pero a la vez, no se socializan en la guerra porque no son las encargadas de hacerla.

La interiorización de las instituciones, el aprendizaje de sus roles específicos, siempre tiene, en mayor o menor medida, un carácter funcional. Aprendemos, incluso percibimos, aquello para lo que hemos sido socializados. Si el desempeño del rol militar ha estado asociado durante siglos a los varones, la socialización bélica estará también orientada a los mismos.

Con la incorporación de la mujer a las actividades castrenses es posible que, con el paso del tiempo, esas diferencias vayan siendo menores. No querrá decir eso que la *identidad* femenina se haya hecho más agresiva o belicosa, sino que se habrá adecuado de forma más funcional al nuevo rol que le toca desempeñar.

Atendiendo a este análisis, considero que la sociedad no estará menos militarizada si son las mujeres las que desempeñan los roles bélicos. La institución-guerra cubrirá entonces sus demandas con otra colectividad diferente. Una solución más ajustada a los resultados de este estudio, es la que proponen algunos pacifistas e investigadores irenológicos, esto es, la de feminizar la cultura bélica. No se trataría de que las mujeres feminizaran los roles militares, sino de que los varones asumieran valores no militarizados, esto es, más femeninos.

EPILOGO

Me preguntaba al comienzo de este libro si se podría considerar a los niños, únicamente como las víctimas inocentes de los enfrentamientos bélicos, promovidos y dirigidos por los adultos. Una vez conocidos los resultados del estudio expuesto anteriormente, la respuesta que debe darse es tristemente negativa.

En efecto, los niños no tienen la *culpa* de la guerra. Es una realidad que, de forma explícita o implícita, se les presenta en el momento del nacimiento. Mientras dura su condición infantil, deberán sufrir sus efectos directos o indirectos. Cuando pierdan el escudo protector de los pocos años, será su obligación protagonizarla eficazmente.

Este incipiente adulto, a pesar de manifestar en privado su sensibilidad ante el dolor y la destrucción humana, y el horror que le provoca cualquier asesinato, responde, unas veces convencido, otras resignado, a las demandas del gran grupo del que se siente parte como miembro de una nación, de una religión o de una cultura. Y se suma a otros jóvenes como él, para defender, lanza, arco o fusil en mano.

los valores, las posesiones, la identidad del gran grupo.

Se han dado muchas explicaciones a esta acomodación del hombre al mundo de la violencia organizada que representa la guerra. La que sigue siendo más popular, a pesar de haber perdido aceptación entre los estudiosos de las ciencias sociales, es la que diluye la responsabilidad del individuo en favor de la jerarquía y de la colectividad.

"Las cosas son así. ¿Qué puedo hacer yo?". Se pregunta el joven que en el correo de la mañana recoge la cartilla de alistamiento, o en lo cerrado de la noche recibe la visita de un par de soldados que vienen a reclutarlo.

"No podía hacer otra cosa. Me lo mandaron" responde, consolado, aquel que dejó caer una bomba, torturó a un enemigo o incendió un poblado. Así se han justificado las mayores barbaridades de la historia, dándose múltiples nominaciones jurídicas al fenómeno. Una de las que últimamente ha estado más vigente en varios países latinoamericanos, es la de "la obediencia debida", por la que se exime a los responsables directos de todos los actos, en los que existiera un superior al mando.

"Todos lo hacían". Asegura inocente, el que participó en el linchamiento de un grupo de simpatizantes del otro bando.

En la guerra, no parecen ser los niños los únicos inocentes. En realidad, la culpa es siempre de *los otros* que nos atacan (la defensa siempre goza de cierta legitimidad) o que nos impiden tener aquello que nos pertenece, desarrollar nuestras potencialidades o ser lo que realmente somos.

Del mismo modo se justifica la dinámica de los combates, la destrucción y los crímenes masivos. El soldado culpará al jefe del comando, éste irá subiendo en la línea de mando hasta llegar al general. El

general culpará al político, y el político se justificará en el Derecho Internacional, en la economía o en el futuro bienestar de los ciudadanos. En la cadena de descargos de conciencia probablemente aparezca Dios por algún lado. Y al final, todos concluirán con que la guerra es un problema social que ellos no han inventado. *Si siempre hubo guerras, algo de natural debe haber en ella.*

Para fundamentar esta pretendida *naturalidad* de la guerra, algunos neurólogos, psiquiatras y etólogos han intentado explicarla, amparados en determinadas estructuras anatómicas de nuestro sistema nervioso, *culpables* del fenómeno de la agresión.

Esa explicación también nos satisface a todos: no sólo estoy obligado por la presión de la colectividad, sino que dentro de mí mismo hay una fuerza natural que me obliga a participar en los combates, a agredir, a luchar, a matar. Lo *natural* en el ser humano, a diferencia de los demás animales, sería dar muerte a los miembros de su especie.

Ya me he ocupado de analizar este razonamiento en páginas anteriores. Culpar de la guerra al cerebro humano, es como explicar la regulación del tráfico por la capacidad neuronal de detección de señales. Si el animal humano no fuera agresivo, no existirían guerras, del mismo modo que si no pudiéramos detectar las diferencias de color, no existirían semáforos. Remitir al cerebro la participación del hombre en la guerra, constituye una reformulación de las teorías de los instintos. Si matamos es porque tenemos un instinto criminal, si cooperamos es porque tenemos un instinto social... Detrás de cada actividad humana podemos imaginar un instinto que la fundamente, dando cuenta de todo, sin explicar nada.

Aun admitiendo la discutida *capacidad innata* del ser humano para agredir, no debemos olvidar

que, al nacer, la principal diferencia del bebé humano respecto a los demás animales, reside en su carencia de recursos instintivos para desarrollar su especificidad humana. Ser hombre no es algo de lo que se parte, sino a lo que se llega. Y existen tantas formas de llegar a serlo como culturas puedan imaginarse. Las pocas, o muchas, disposiciones instintivas que tengamos al nacer, se presentan como impulsos o señales para la acción sin especificar la dirección concreta de qué hacer ni cómo hacerlo. Papel este último reservado a la cultura.

La conformidad del ser humano con la guerra, bien participando activamente, bien justificándola o promoviéndola, ha querido ser explicada como una forma característica de personalidad. No se trataría de algo inequívocamente humano sino una forma específica de serlo.

También se ha buscado explicación en la forma que tiene el individuo de interpretar la situación social que precede a la guerra, y a cada momento de ésta. Actuando éste, en función de las circunstancias de cada momento, según lo que su historia de aprendizajes o su conceptualización de la situación le dicten.

En la tercera parte de este libro he intentado demostrar, que la participación de los individuos en los conflictos bélicos se fundamenta en el proceso de socialización por el que todos pasamos en nuestra infancia, mediante el cual el niño interioriza los principales valores y disposiciones conductuales de las instituciones que conforman la realidad que le rodea.

La guerra es una institución más de ese mundo. Se diferencia de otras en que mantiene intactos sus elementos más operativos aún cuando su manifestación explícita (combates, muerte, etc) aparezca con poca frecuencia.

Algunos de los elementos más característicos de esta socialización bélica explicados en este libro, podrían resumirse en tres postulados:

Carácter evolutivo: El proceso de interiorización de los principales valores que configuran la guerra, en el que el lenguaje tiene un papel fundamental, es diferente en los primeros años de vida, (cuando la vinculación con la realidad institucional es más emocional y está ligada a una incipiente identidad personal), que a partir de los 11 o 12 años, cuando la capacidad racional permite una identificación con grupos cada vez menos concretos. Es en este carácter diferencial, en el que residen hechos tan importantes como la politización del enemigo y la dificultad de despolarización adulta.

Funcionalidad: Como cualquier institución, la guerra es interiorizada de forma más completa, intensa y menos ambigua, por aquellos colectivos que están llamados a protagonizarla. Los varones responden de forma más clara que las mujeres a todas las exigencias valorativas y conductuales del conflicto bélico.

Universalidad: La socialización bélica se da tanto en países en guerra, como en los que no están en situación de enfrentamiento armado. Los valores, y los roles esperados de las sociedades con las que está relacionada esta institución (prácticamente todas), no precisan de la manifestación final del fenómeno en toda su radicalidad, sino que se mantienen permanentemente en las colectividades, gracias a la suposición de que tienen un valor funcional para estas mismas sociedades (lo que suele justificarse con la famosa máxima latina *si quieres la paz prepárate para la guerra*).

Las diferencias fundamentales en la interiorización de lo bélico, están referidas a una vivencia más emocional del fenómeno en los niños que la viven, frente a un análisis más racionalizado donde no se vive. Lo que permite a estos últimos, tanto una deslegitimación lógica del fenómeno, como, y esto es lo más frecuente, una superficialidad en el juicio crítico, que les lleva a justificar la guerra como una forma *normal* de resolver conflictos.

Atendiendo al carácter evolutivo, funcional y universal de la socialización bélica, parece que habría que pensar que la guerra, una de las instituciones más antiguas de la humanidad, permanecerá vigente por muchos años más. No quisiera acabar este libro sin hacer una reflexión sobre la posibilidad, siquiera racional, de un futuro mundo sin guerras.

La vigencia de la guerra, su solidez como fenómeno social tan arraigado a lo largo de la historia de la humanidad, hay que buscarla, además de en su forma de transmisión generacional, a través de la socialización bélica, en su carácter institucional, en su funcionalidad y en la vinculación de sus valores fundamentales con necesidades humanas básicas.

La sociabilidad es una condición imprescindible del desarrollo humano. El niño conforma su identidad como reflejo de la identidad de los grupos a los que pertenece, o toma como referencia, sus agentes socializadores. La interiorización de los valores del grupo, supone la asunción de las incompatibilidades de éste. Los conflictos, a su vez, refuerzan la identidad de los grupos y, por tanto, la de los individuos que las conforman. Especialmente si éstos derivan en enfrentamientos violentos.

La identidad individual y la violencia intergrupala se refuerzan mutuamente. Los valores que definen a la guerra, están fundamentados, precisa-

mente, en la necesidad de potenciar, mantener, estimular, defender o liberar a un grupo determinado. La vinculación emocional del individuo con éste, le predisponen a asumir la polarización, la justificación y la acomodación funcional, valores de los que ya se ha hablado. Una vez asumidos éstos, el aparato normativo de la guerra (ejércitos, leyes, etc), le enseñan la forma *más adecuada* para desarrollarlos.

No es la agresividad personal la que lleva al individuo a la guerra, sino su vinculación con el grupo que entra en conflicto, y las normas que rodean a éstos.

Por otro lado, las instituciones se conforman en un proceso dialéctico del que muchas veces es difícil encontrar el comienzo. La interacción humana está sujeta a ciertas rutinas y hábitos, que con el tiempo se van convirtiendo en instituciones que pasan a dirigir la conducta de los hombres. Si los hombres crean las instituciones y éstas conforman a los hombres. ¿Qué hay que hacer para acabar con una institución?. En esta pregunta, que más bien parece ser un trabalenguas, radica la clave del problema.

La vinculación del hombre con el grupo es una necesidad fundamental, del mismo modo que lo es la existencia de las instituciones. Para eliminar una institución como la guerra, tan vinculada a la existencia de los grupos ¿debe ponerse el acento en los individuos o en las relaciones entre éstos?.

Cada una de las posturas significaría solucionar un problema: *La guerra está en cada individuo. La guerra es cosa del sistema.* A lo largo de este libro he tratado de demostrar que ambas expresiones son ciertas. ¿Por donde empezar?.

Una de las posibilidades, de la que existen precedentes teóricos en las postrimerías de la primera guerra mundial, sería modificar los valores de los individuos, de forma que la interacción entre éstos

acabe transformando las instituciones. Se trataría de truncar el proceso de socialización bélica en su raíz, transmitiendo valores distintos a los niños, para que, al ser mayores, no cayeran en los mismos errores que los adultos.

El problema de esta vía de transformación institucional, está en su limitada eficacia. Desde el utopismo pedagógico de los educadores de entreguerras, que buscaban la paz internacional a través del conocimiento y el intercambio cultural entre los escolares de las distintas naciones, hasta el más realista *movimiento* de Educación para la Paz actual, más centrado en la educación para el conflicto y su resolución no violenta; esta vía de transformación institucional está cargada de limitaciones y problemas. El fundamental de todos ellos, es el de la escasa relación entre este tipo de educación y la vigencia de la guerra como institución. Otro de los problemas, no menos importante, radica en la naturaleza de la transmisión de los valores. El niño, especialmente el más pequeño, interioriza lo que existe, no lo que está por venir, y hasta una determinada edad lo hace de un modo emocional. Cuando llega a la escuela, su identidad ya está cuajada en unos valores en los que los maestros cada vez tienen menos influencia.

De todos modos, la preocupación por la transmisión de valores contrapuestos a los que fundamentan la idea de la guerra, es un intento loable que, aunque modestos, también da sus frutos. En esta línea de acción, antes que acudir a resolver una imprecisa agresividad humana, es preciso recordar el peligro que supone la vinculación radical y homogeneizadora de los individuos a los grandes grupos, aquella que lleva a la polarización y al compromiso con la institución-guerra en el momento que éstos entran en conflicto.

La segunda vía de transformación institucional, a la que, incluso los más psicólogos siempre aluden, se orienta hacia el cambio social.

Gran parte de la sociología contemporánea se ha ocupado de la guerra como problema de organización social. Ya en la segunda mitad del siglo pasado, Spencer consideraba que la guerra era una necesidad de las sociedades antiguas para mantener los vínculos sociales y la cooperación en el interior de los grupos. En la sociedad industrial avanzada, aventuraba, la cooperación se daría libremente, de forma espontánea, gracias a la necesidad de intercambio para satisfacer los intereses individuales.

Durkheim (1895) hace una distinción, entre los dos tipos de solidaridad que se dan en una organización social. Las sociedades primitivas estarían vinculadas por una *solidaridad mecánica*, basada en un estado fuerte de conciencia colectiva y de integración normativa. Los valores eran los mismos para cada miembro de la sociedad, lo que hacía más previsible la existencia de la guerra. Con el progreso de la división del trabajo, y la consiguiente diversidad en las funciones individuales, la sociedad se vincula por un tipo de *solidaridad orgánica*, en la que la cooperación se basa, en la complementariedad de las partes.

Las previsiones que desde los albores del capitalismo se hicieron sobre la progresiva desaparición de las guerras, como consecuencia lógica del intercambio entre sociedades, cada vez más ligadas por sus intereses y menos separadas por unos valores innecesarios, se han visto sobradamente frustradas por la realidad de dos guerras mundiales y docenas de conflictos regionales o civiles.

Desde una perspectiva diferente, Marx consideraba la existencia de las distintas Fuerzas Armadas de los Estados, y las sucesivas guerras entre éstos,

como una necesidad del Capital por reprimir a la clase trabajadora. La violencia política ocupa un lugar primordial en su sistema, tanto como instrumento de toma del poder por parte del proletariado, como para la transformación radical de los modos de producción. La guerra como sistema, acabaría en el momento en que se diluyeran las diferencias entre los hombres.

Esta concepción marxista, ha penetrado fuertemente en la conciencia colectiva contemporánea. Cuando se habla de las posibles alternativas a la guerra, siempre se afirma que la guerra acabará en el momento que desaparezcan las causas que la originaron. A mi juicio la guerra como institución acabará, o al menos adquirirá un carácter marginal, como ha sucedido con otras instituciones también poderosas y antiguas, no en el momento que desaparezcan las causas que la originan, sino cuando ante esas mismas causas no exista la posibilidad de concebir la solución militar como una solución.

En este utópico estado en el que los inevitables conflictos entre los grupos se solucionaran de forma no violenta, la paz debería adquirir un carácter institucional estable del que ahora carece. Con unos valores bien asentados, que se transmitirían en un proceso que podría denominarse de *socialización irenológica*, que llevaría asociado un fuerte aparato normativo.

Para llegar a esta marginación del aparato institucional de la guerra, es preciso solucionar un problema fundamental. Los grandes cambios en la historia de la humanidad, aquellos que nos han librado de la esclavitud y han supuesto un cierto progreso en las formas de relación entre los hombres, han tenido como origen, procesos revolucionarios de carácter violento. Pretender cambiar una institución tan importante como la guerra, no supone sólo

des hacer un estado de cosas que nos amenaza permanentemente, sino, sobre todo, modificar la forma habitual del cambio de las instituciones, esto es, la violencia. Si se me permite la metáfora, podría decirse que puesto que la violencia es la partera de la historia, se trataría de dar a luz a la paz en el funeral de la comadrona.

Hace años que se intenta solucionar este casi irresoluble problema: dotar a la no-violencia de una efectividad similar a la de su contrario en el proceso de cambio social, para no hacer del pacifismo un instrumento de perpetuación de la injusticia, contestada ésta con manifestaciones más o menos festivas.

Desearía que los resultados de la investigación que han sido plasmados en este libro, fueran una modesta contribución a este esfuerzo.

BIBLIOGRAFÍA

Aburto, Mariana y Sequeira, Luz María. *Efectos de la guerra de agresión en los niños nicaragüenses*. Managua. Escuela de Psicología de la UCA. (mimeo). 1985.

ACISAM (Asociación de Capacitación e Investigación para la Salud Mental). Presencia del ejército en el refugio de San José Calle Real. Una vivencia amedrantadora. *Avance*. San Salvador. Enero 1988. pp. 12-13. 1988a.

ACISAM. Efectos de la guerra civil: relaciones sociales deshumanizantes. *Avance*. San Salvador. Octubre-Diciembre 1988. pp. 4-16. 1988b.

ACISAM. *Tratamiento y recuperación post-traumática del niño salvadoreño*, Memoria del seminario taller. San Salvador. ACISAM. (Mimeo). 1988c.

ACNUR. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Mapa de la Región y estadísticas. *Refugiados*. Número Especial. Marzo 1989. p. 23. 1989.

- Adorno, Theodor W.; Frenkel-Brunskwik, Else; Levinston, Daniel y Sanford, R. *La personalidad autoritaria*. 1950 Buenos Aires. Proyección. 1965.
- Aguilera, Gabriel. *El fusil y el olivo. La cuestión militar en Centroamérica*. San José. DEI-FLACSO. 1989.
- Allport, F.H. *Institutional Behavior*. Chapel Hill. University of North Carolina Press. 1933.
- ANS (Asociación de Niños Sandinistas). *Documento Base para el II Seminario Nacional sobre la niñez nicaragüense*. Managua 31 de Mayo - 1 de Junio 1989. Managua. ANS. 1989.
- Antonov, A.N. Children born during siege of Leningrad in 1942. *Journal Pediatrics*. 30, 250-259. 1947.
- Arostegui Sánchez, Nancy; Mayorga Mendoza, Moira y Paramo Flores, Aleyda. *Niños desplazados de guerra, una experiencia de intervención*. Managua. Universidad Centroamericana. Monografía, (mimeo). 1989.
- Asch, Solomon E. *Psicología Social*. Buenos Aires. EUDEBA. 1968. 1952
- Bandura, Albert. *Pensamiento y acción*. Barcelona. Martínez Roca. 1987.
- Barrey, Deborah y Serra, Luis. *"Diagnóstico Nacional de Nicaragua sobre Refugiados, Repatriados y Población Desplazada"*. Managua. CRIES. Cuadernos de Pensamiento Propio. Serie Documentos. N° 5. Agosto 1989.

- Barry, Tom. El conflicto de Baja Intensidad. Tegucigalpa. CEDOH. 1988.
- Barudy, Jorge. *Los niños de la Intifada Palestina. Un acercamiento a sus sufrimientos desde el punto de vista psicosocial.* (mimeo). 1989.
- Becker, David; Castillo, Gómez, Kovalskys y Lira. "Psicopatología y proceso terapéutico de situaciones políticas traumáticas." *Revista de Psicología de El Salvador.* N° 30. Dic. 1988.
- Belda Dardiña, Rafael. "Peligro y repercusiones éticas de la militarización en la sociedad actual." En Seminario de Investigación para la paz. Centro Pignatelli, (Ed.). *Cultura de la paz y conflictos.* Zaragoza. Diputación General de Aragón, pp. 91-102. 1989.
- Benitez Manaut, Raúl. La militarización en Centroamérica. Problemas de interpretación. México. CELA-UNAM. 1985.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *Social construction of reality.* Nueva York. Doubleday y Anchor. 1967. (tr. esp. "La construcción social de la realidad". Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1968)
- Bernstein, Basil. "Social class and linguistic development: a theory of social learning." En Halsey, A.H.; Floud, H. y Anderson, C. (Eds). *Educations, economy and society.* Glencoe. Free Press. 1961.
- Berto, Jongman y Tromp, Hylke. "Guerra, conflicto y violencia: descripción de cinco proyectos de

recopilación de datos." En UNESCO (Ed.), *Anuario de Estudios sobre Paz y Conflictos* (tomo 2) pp. 205-237. Barcelona. Fontamara/UNESCO. 1986.

Black, Dora. "Children and disaster." *British Medical Journal*. Vol. 285, N° 6347. October, 1952.

Blandón de Cerezo, Raquel. Documento Base de la República de Guatemala para la Conferencia Centroamericana de Infancia Afectada por la Violencia. Celebrada en San José de Costa Rica. Septiembre de 1988. (mimeo). 1988.

Blatz, W. *Understanding the young child*. New York. Morrow. 1944.

Bodman, F. "Child Psychiatry in war-time Britain." *Journal of educational Psychology*. N° 35, pp. 293-301. 1944.

Bouthoul, Gastón. "Cent millions de morts". *Larousse mensuel*. N° 401, pág. 11. 1946.

Bouthoul, Gastón. *La guerre*. París. Presses Universitaires de France. Tr. esp. *Lo guerra*. Barcelona. Oikos-Tau. 1971.

Bouthoul, Gastón y Carrere, Rene. 1975. *El desafío de la guerra*. Madrid. EDAF. 1977.

Brosse, Thérèse. 1949. *L'Enfance, Victime de la Guerre*. Report on the work of the Conference of Government Experts. Vol II, ICRC 1972.

Bruner, Jerome S. "Social psychology and perception." En Maccoby, E.; Newcomb, T. y Hartley,

- E. (Eds.). *Readinga in Social Psychology*. New York. Holt, Rinehart y Winston. pp. 85-94. 1958.
- Bruner, Jerome S. y Postman, L. "Emotional Selectivity in Perception and Reaction." *Journal of Pera*. XVI, pp. 69-77. 1947
- Carias, Virgilio, et al. *La guerra inútil*. San José. EDUCA. 1971.
- CEDOH (Centro de Documentación de Honduras). *Tensión entre Honduras y Nicaragua*. *Boletín informativo*. N° 25. Mayo. Tegucigalpa. p. 1. 1983.
- CEDOH. *La guerra con Nicaragua*. *Boletín informativo*. N° 68. Diciembre 1986. Tegucigalpa. pp. 1-16.
- CEDOH. *La contra en Honduras: Problemas y soluciones*. *Boletín informativo*. N° 70. Febrero. Tegucigalpa. pp. 1, 3-8. 1987.
- CEDOH. *La contra enfrenta su peor crisis*. *Boletín informativo*. N° 85. Mayo. Tegucigalpa. pp. 1-4. 1988.
- Clausewitz, Karl Von. 1833. *De la guerra*. Buenos Aires. Ediciones Mar Océano. 1960.
- Comisión Nacional de promoción y protección de los derechos humanos. *Informe*. Enero 1989. Managua. C.N.P.P.D.H. 1989.
- Conté, Lenhardtson, Kestelbim, Ruberman, Calvo, Capelli, Caputo, Don, Garcia, Guilis, Gutman, Mazitelli, Suarez y Wikinski. *Efectos de la impunidad en el sujeto y en el cuerpo social*. En

- I.L.A.S. *Derechos Humanos: Todo Es Según El Dolor Con Que Se Mira*, pp 161-175. s. 1. I.L.A.S. 1989.
- Cooper, Peter. "The development of the concept of *^fraLr.*" *Journal of Peace Research*. N° 1. pp. 1-17. 1965.
- Coser, Lewis A. *The functions of social conflicts*. New York. Free Press. 1956.
- CRESUP. "Polémologie, Recherche sur la Paix, Iréno-
logie." *Les Cahiers du CRESUP*. N° 1. 1977.
- CSUCA/CIPRA (Consejo Superior Universitario Centroamericano y Hemispheric for Immigration Policy and Refugee Assistance). *Refugiados Centroamericanos. Informe del Taller Investigación Sobre Refugiados y Desplazados Centroamericanos: Recomendaciones para la Formulación de Políticas*. San José de Costa Rica. CSUCA/CIPRA. 1989.
- Dahrendorf, Ralph. . "Toward a Theory of Social Conflict." *Journal of Conflicts Resolution*. N° 2. pp 170-183. 1958.
- Dahrendorf, Ralph. *Class and class conflict in industrial society*. Standford. Stanford University Press. 1959.
- Defleur, M.L. y Ball-Rokeach, S. *Teoría de la comunicación de masas*. Buenos Aires. Paidós. 1982.
- Dennen, Hans van der. "Sobre la guerra: Conceptos, definiciones, datos de investigación". En UNESCO

(Ed.), *Anuario de Estudios sobre Paz y Conflictos* (tomo 1). pp. 116-187. Barcelona. Fontamara/UNESCO. 1986.

Deutsch, Morton. *The resolution of conflict*. New Haven. Yale University Press. 1973.

Deutsch, M. y Krauss, R. M., "Studies of interpersonal bargaining," *Journal of Conflict Resolution*. N° 6. pp. 52-76. 1962.

Deutsch, M. y Krauss, R.M., *Theories in social psychology*. Nueva York. Basic, tr. esp. Paidós. 1965.

DIA/DIS. Ministerio de la presidencia de Nicaragua. *Niños y jóvenes víctimas de la guerra*. Managua. DIA/DIS. Abril de 1989.

Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H., Sears, R.R. *Frustration and aggression*. New Haven. Yale University Press. 1939.

Dreitzel, Hans Peter (Ed). *Childhood and Socialization*. Londres. MacMillan. 1973.

Durkheim, Emile. *El suicidio. Estudio de sociología*. Madrid. AKAL. 1982. 1895

Durkheim, Emile. *Las reglas del método sociológico*. Madrid. AKAL. 1987. 1895a.

Eckhardt, Willian. The Task of Peace Research. A Future Oriented Endeavour. *Bulletin of Peace Proposal*. 2, pg. 180. 1985.

Eibl-Eibesfeldt, I. *El hombre preprogramado*. Madrid. Alianza Editorial. 1977.

El Salvador committee for human right, Guatemala committee for human right and war or want. *Outofthe ashes, the Uves and Hopes of Refugees from El Salvador and Guatemala*. London. s.e. 1985.

El Salvador. Los efectos de la guerra en los niños de el Salvador. En *Terre des hommes. Los niños y la guerra. III Seminario Internacional de Salud Popular*. Bogotá, Colombia. Terres des Hommes. pp. 63-111. 1987.

Erikson, Erik H. "Ego development and historical change." En Greenacre et al (Ed.). *The psychoanalytic study of the child*. New York. International Universities Press, vol 2. pp. 359-396. 1946.

Erikson, Erik H. *Childhood and society*. New York. W.W. Norton, tr.esp. Infancia y sociedad. Buenos Aires. Paidós. 1966. 1950.

Fariña, Juan Jorge. Ante el terror la respuesta de los trabajadores de salud mental. En *Movimiento solidario de salud mental* (Ed.). *Terrorismo de Estado. Efectos psicológicos en los niños*, pp. 37-41. Buenos Aires. Paidós. 1987.

Fernandez Villanueva, M" Concepción. *Socialización infantil y clase social*. (Tesis doctoral). Madrid. Editorial de la Universidad Complutense. 1985.

Festinger, León. "A theory of social comparison processes." *Human Relations*, N° 7, pp. 117-140. 1954.

Festinger, León. *A theory of cognitive dissonance*. Stanford. Stanford University Press. 1957.

- Fisas Armengol, Viceng. *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*. Barcelona. Editorial Lerna. 1987.
- Fisas Armengol, Viceng. "Investigación sobre la paz y cultura de la paz." En seminario de investigación para la paz. Centro Pignatelli, (Ed.). *Cultura de la paz y conflictos*, pp. 143-162. Zaragoza. Diputación General de Aragón. 1988.
- Fornari, Franco. *Psicanalisi della guerra*. Milano. Giangiacomo Feltrinelli Editore. 1966. tr.esp. México. Siglo XXI 1972
- Fraser, Morris. *Childhood and war in Northern Ireland: a therapeutic response*. Ponencia presentada en el seminario sobre "Niños y guerra" celebrado en Siuntio Baths (Finlandia). Del 24 al 27 de marzo de 1983.
- French, J.R.P. y Raven, B.H. The bases of social power. En Cartwright, D. *Studies in social power*. Michigan. University of Michigan, Ann Arbor. 1959.
- Freud, Anna y Burlingham, Dorothy T. *Young children in wartime*. London. George Alien & Unwin. 1942.
- Freud, Anna y Burkingham, Dorothy T. *War and children*. New York: Medical War Books. 1943. Tr.esp. La guerra y los niños. Buenos Aires. Hombre. 1965.
- Freud, Sigmund. 1920. *Más allá del principio del placer*. Madrid. Alianza Editorial. 1969.

- Freud, Sigmund. 1921. *Psicología de las masas*. Madrid. Alianza Editorial. 1978.
- Freud, Sigmund. 1930. *El malestar en la cultura*. Madrid. Alianza Editorial. 1970.
- Freud, Sigmund. 1932. Why war. *Standard Edition*. Hogarth Press, t. 22. Londres. p.208. 1964
- Freud, Sigmund, et.al. *El psicoanálisis frente a la guerra*. Buenos Aires. Rodolfo Alonso Editor. 1970.
- Fromm, Erich. 1941. *El miedo a la libertad*. Buenos Aires. Paidós. 1964.
- Fromm, Erich. *Anatomía de la destructividad humana*. Madrid. Siglo XXI de España. 1975.
- Gallardo, María Eugenia y López, José Roberto. *Centroamérica: la crisis en cifras*. San José. IICA-FLACSO.1986.
- Galtung, Johan. *Conflict, Peace and War*. Cursos Internacionales de Benidorm. Universidad de Alicante. 30 de agosto de 1984. (Tomado de Pisas, 1987), pp. 169. 1984.
- Galtung, Johan. *Sobre la paz*. Barcelona. Fontamara. 1985.
- García Moreno, Nicolás y Yopo, Boris. *Situación de los niños nicaragüenses afectados por la violencia armada*. Documento especialmente preparado para: Encuentro de trabajo con oficiales a cargo de Proyectos de Menores en Circunstancias Especialmente Difíciles (MCED). UNICEF.

Guatemala 26 Agosto 1988. Managua, (mimeo) 1988.

Gipri, IPB and Peace Union of Finland. Literature on Children and War. En: *Actas del Children and War International Symposium*, at Siuntio Baths, Finland, 24-27 Marzo 1983.

Glover, Edward. "Notes on the Psychological Effects of War Conditions on the Civilian Population III. The 'Blitz'" - 1940-41. *Int. Journal Psych-Anal.* 23, 17-37. 1942.

Glover, Edward. *War, sadism and pacifism*. Londres. Alien and Unwin. 1946.

Golsin, D.A. (Ed). *Handbook of Socialization. Theory and Research*. Chicago: Rand McNally. 1969.

Guatemala, El niño guatemalteco en la coyuntura actual. En *Terre des hommes. Los niños y la guerra*. III Seminario Internacional de Salud Popular. Bogotá, Colombia: Terres des Hommes. pp. 25-62. 1987.

Guillen, Ligia. *Los niños de Nicaragua*. San José de Costa Rica. EDUCA. 1979.

Hietanen, Aki. The militarization of children: some trends. Paper presented at the symposium "Children and war", Siuntio, Finland. March 24-27, 1983

Hobbes, Thomas. *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México. 1651. Fondo de Cultura Económica. 1940.

Hoppe, Cecilia. Resumen preparado por Cecilia Hoppe para el taller de intercambio de experiencias sobre el trabajo psico-social y psico-terapéutico con los niños y la población desplazada. México, D.F., 18-21 de Febrero de 1985. (mimeo).

INEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos). *Nicaragua: Diez años en cifras*. Managua. INEC. 1989.

INIES (Instituto Nicaragüense de Investigaciones Económicas y Sociales). *Crónica de una guerra no imaginaria*. Managua. Editorial de Ciencias Sociales-INIES. 1986.

Inkeles, A. "Social structure and the socialization of competence." *Harvard Educational Review*. N° 36, pp. 265-283. 1966.

INSSBI (Instituto Nicaragüense de Seguridad Social y Bienestar). *Atención a huérfanos de guerra (proyecto)*. Managua. INSSBI. 1985a.

INSSBI. *Propuesta de atención a niños desplazados de guerra*. Managua. INSSBI. 1985b.

INSSBI. *Los asentamientos de desplazados de guerra en las regiones y zonas especiales*. Managua. INSSBI. 1987.

INSSBI. *Diagnóstico sobre huérfanos de guerra de la Región I*. Estelí. INSSBI. 1988

INSSBI. *Población infantil en riesgo, el caso de Nicaragua*. Managua. INSSBI. 1989

- IUDOP (Instituto Universitario de Opinión Pública). *Los salvadoreños ante el gobierno de ARENA*. Informes N° 21. San Salvador. IUDOP, UCA. 1989.
- Jersild, Arthur T. y Meigs, Margaret F. Children and war. *Psychological Bulletin*. Vol. 40 N° 8 1943.
- Jiménez Burillo, F. "La psicología política". *Psicólogos. Papeles del Colegio*. Madrid. N° 25. pp.4-7. 1986.
- Kaufmann, H. *Aggression and altruism. A psychological analysis*. New York. Holt Rinehart and Winston Inc. 1970.
- Kohlberg, Lawrence. Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En Golsin, D.A. (Ed). *Handbook of socialization. Theory and research*. Chicago: Rand, McNally. 1969.
- Kohlberg, Lawrence. "From Is to Ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with in the study of moral development." En Mischel, T. (Ed). *Cognitive development and epistemology*. New York. Academic Press. 1971.
- Le Bon, Gustave. 1895. *Psicología de las masas*. Madrid. Morata. 1986.
- Leitenberg, Milton. Investigación sobre guerra y conflictos: consideraciones metodológicas. En UNESCO (Ed.), *Anuario de Estudios sobre Paz y Conflictos* (tomo 2) p. 190. Barcelona. Fontamara/UNESCO. 1986.

- Leivesley, Sally. War and the Child, an annotated bibliography. Documento preparado para Rádda Barnen en Agosto de 1983. (mimeo). 1983.
- Lewin, Kurt. "Environmental forces in child behavior and development." En Murchison, C. (Ed). *A handbook of child psychology*. Warcester, Clark University Press. 1931.
- Lewin, Kurt. 1935. *A dynamic theory of personality*. New York. McGraw-Hill. Tr.esp. Madrid. Morata. 1969.
- Lewin, Kurt. *Resolving social conflicts*. New York. Harper and Brothers. 1948.
- Lindqvist, Agneta. Children in Lebanon (mesa redonda). En Rádda Barnen, *Child victims of armed conflict*. Roma, 28 de abril de 1984. p. 29
- Lira, Elizabeth. "Consecuencias psicosociales de la represión política en Chile." *Revista de Psicología de El Salvador*. N° 28. pp 143-159. 1988.
- Lira, Elizabeth; Weinstein, Eugenia, et.al. *Psicoterapia y represión política*. México. Siglo XXI. 1984.
- Lira, Elizabeth; Weinstein, Eugenia y Salamovich, Sofía. "El miedo: un enfoque psicosocial". *Revista Chilena de Psicología*. Vol. VIII. pp. 51-56. 1986.
- Lleixa, Joaquim. *Cien años de militarismo en España*. Barcelona. Anagrama. 1986.
- Lorenz, Konrad. 1969. *L'agresion*. París. Flammarion. Tr. esp. Sobre la agresión: el pretendido mal. Madrid. Siglo XXI. 1972.

- Luckham, Robin. *La cultura de las armas*. Barcelona. Lerna. 1986.
- Maciel, Rosa y Marinez, Victoria y Taboada, Adriana. Diseño de abordaje y tratamiento. En *Movimiento solidario de salud mental/familiares de detenidos y desaparecidos por razones políticas Terrorismo de estado. Efectos psicológicos en los niños*. Buenos Aires. Paidós. pp. 44-59. 1987.
- McNeill, Elton B. 1965. *The Nature of Human Conflict*. New Jersey. Prentice-Hall, Inc. Tr. esp. en México. F.C.E. 1975.
- Maier, Henry. 1965. *Three Theories of Child Development: The contributions of Erik H Erikson, Jean Piaget and Robert Sears, and Their Applications*. New York. Harper and Row. Ttr. esp. Buenos Aires. Amorrortu, 1971.
- Majluf, Alegría. "Juicio moral de adolescentes de 14 y 16 años, universitarios y adultos de clase socio-económica media de Lima." *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Año IV, Vol IV, N°1. 1987.
- Manuales de sabotaje y guerra psicológica de la CIA para derrocar al gobierno sandinista. Madrid. Editorial Fundamentos. 1985.
- Maquiavelo, Nicolás. 1513. *El príncipe*. Madrid. P.P.P. Ediciones. 1985.
- Mardones, J.M. "El conflicto social en la sociedad industrial avanzada según la teoría crítica." En *Sobre la violencia*. Madrid. Editorial Mensajero, (pp. 133-155). 1981.

- Martin Santos, Luis. *Teoría marxista de la revolución*. Madrid. AKAL editor. 1977.
- Martin-Baro, Ignacio. "El valor psicológico de la represión política mediante la violencia." *ECA. Estudios Centroamericanos*. Diciembre 1975. pp 742-752. 1975.
- Martin-Baro, Ignacio. "La guerra civil en El Salvador." *ECA. Estudios Centroamericanos*. N° 377-388. pp 17-32. 1981.
- Martin-Baro, Ignacio. "La polarización social en El Salvador." *ECA Estudios Centroamericanos*. N° 412, pp 129-142. 1983a.
- Martin-Baro, Ignacio. *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica I*. San Salvador. UCA Editores. 1983b.
- Martin-Baro, Ignacio. "Guerra y salud mental." *ECA Estudios Centroamericanos*. N° 429-430, pp 503-514. 1984.
- Martin-Baro, Ignacio. "La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en El Salvador." *Revista de Psicología de El Salvador*. Vol. VII, N° 28. pp. 123-141. 1988a.
- Martin-Baro, Ignacio. *Guerra y trauma psicosocial del niño salvadoreño*. Conferencia pronunciada en San Salvador el 12 de Septiembre de 1988 en el Seminario-Taller "Tratamiento y recuperación post-traumática del niño salvadoreño", organizado por ACISAM (mimeo). 1988b.
- Martin-Baro, Ignacio. *Sistema grupo y poder. Psicología Social desde Centroamérica II*. San Salvador. UCA Editores. 1989a.

- Martin-Baro, Ignacio.** La institucionalización de la guerra. Conferencia pronunciada en el XXII Congreso Interamericano de Psicología celebrado en Buenos Aires, del 25 al 30 de Junio de 1989. (mecanografiado). 1989b.
- Martin-Baro, Ignacio, et al.** *Psicología social de la guerra.* San Salvador. UCA Editores. 1990.
- Martínez, Arle; Hernández, Verónica y Taleno, Lourdes.** *Guerra y desarrollo psicosocial de los niños en los asentamientos de Río San Juan. (Definición de unos factores preventivos).* Managua. INSSBI. 1988.
- Mártir Hidalgo, Guillermo.** "Guerra civil e incremento de enfermedades psicosomáticas en El Salvador en los años de 1981-1984 tomando como muestra a los asegurados del Instituto Salvadoreño del Seguro Social (ISSS)." *Boletín de Psicología.* (San Salvador). Vol V, N° 21, pp. 151-160. 1986.
- Mártir Hidalgo, Guillermo.** "Salud mental: Conceptualización, índices, Enfoque Integral." *Revista de psicología de El Salvador.* Vol. 7, N° 27, pp. 109-117. 1988a.
- Mártir Hidalgo, Guillermo.** "Guerra y Socialización." *Avance.* San Salvador. Julio-Septiembre 1988. (pp. 5-11). 1988b.
- Marx, Karl.** (1852) *El 18 Brumario de Luis Bonaparte.* Barcelona. Ariel. 1977.

- Marx, Karl. 1857. *Introducción a la contribución a la crítica de la economía política*. México. Ediciones pasado y presente. 1982.
- Marx, Karl. 1867. *El capital*. México. Fondo de Cultura Económica. 1959.
- Marx, Karl y Engels, Frederick. 1845. *La ideología alemana*. Barcelona. Grijalbo. 1970.
- McDougall, W. *The group mind*. Cambridge. Cambridge University Press. 1921.
- Mead, George. 1932. *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires. Paidós. 1972.
- Megret, Maurice. 1956. *La Guerre Psychologique*. París. Presses Universitaires de France. Tr. esp. B. Aires. Paidós. 1959.
- Merton, Robert K. 1938. *Teoría y estructura sociales*. México. Fondo de Cultura Económica. 1980.
- Merton, Robert K. y Rossi, Alice S. 1938. Contribuciones a la teoría sobre la conducta del grupo de referencia. En Merton, R. *Teoría y estructura sociales*. México. Fondo de Cultura Económica. 1980.
- Metraux, Jean Claude. *Los niños. Víctimas de la guerra*. Managua. Centro de Publicaciones del INIES. 1989b.
- Metraux, Jean Claude. *El niño, la familia y la Comunidad. Manual de atención sico-social para promotores*. Managua. Editorial Ciencias Sociales. 1990.

- Milgran, Stanley. 1973. *Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental*. Bilbao. Desclée de Brouwer. 1979.
- Monico Cortes, Ana y Serrano Jiménez, Dora. "Estudio exploratorio de los desórdenes psicológicos en los niños de un Refugio de Santa Tecla." *Boletín de Psicología*. N° 9. pp. 24-27. 1983.
- Montagu, M.F.Ashley. *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid. Alianza Editorial. 1978.
- Montes, Segundo. *Desplazados y refugiados*. San Salvador. Instituto de Investigaciones de la UCA. 1985.
- Moreno Martin, Florentino. *Introducción a la investigación psicosocial (primera parte)*. Madrid. Dpto. Psicología Social. Universidad Complutense de Madrid. 1989
- Moreno Martin, Florentino. *La socialización bélica. Estudio empírico en Centroamérica y España*. Madrid. Editorial de la Universidad Complutense. Colección Tesis Doctorales. 1991
- Movimiento solidario de salud mental. *Terrorismo de Estado. Efectos psicológicos en los niños*. Buenos Aires. Paidós. 1987.
- Nicaragua. Efectos de la guerra de agresión en los niños nicaragüenses. En *Terre des hommes. Los niños y la guerra*. III Seminario Internacional de Salud Popular. Bogotá, Colombia. Terres des Hommes. pp. 113-131. 1987.
- Pacheco, Gilda. *Aspectos psicosociales en problemática de los refugiados nicaragüenses de ori-*

gen campesino. San José. Confederación Universitaria Centroamericana (CSUCA). 1988.

Parsons, Talcott. 1949. *The structure of social action*. Glencoe, Illinois. Free Press. Tr. esp. en Madrid. Guadarrama. 1968

Parsons, Talcott. 1951. *The Social System*. New York. Free Press of Glencoe, Inc. Tr. esp. en Madrid. Alianza. 1982.

Parsons, Talcott y Shils, Edward *Toward a General Theory of Action*. Cambridge. Harvard University Press. 1951.

Parsons, Talcott et al *Theories of Society*. New York. The Free Press of Glencoe Inc. 1961.

Pereira, W., Rodríguez, G., Vul, M. y Jara, R.M. *Víctimas de violencia en Centroamérica*. San José de Costa Rica. Equipo Centroamericano de Trabajo Psicosocial. 1987.

Pérez Martínez, Guillermo. *Menores nicaragüenses en circunstancias especialmente difíciles*. Análisis de situación. Managua. (Mimeo). 1989.

Piaget, Jean. 1932. *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Presses Universitaires de France. Tr. esp. "El criterio moral en el niño". Barcelona. Ediciones Martínez Roca. 1984.

Piaget, Jean. 1947. *La psychologie de l'intelligence*. París. A. Colin. Tr. esp. "La psicología de la inteligencia". Madrid. Crítica. 1983.

Piaget, Jean. 1964. *Six études de psychologie*. Ginebra. Editions Gonthier. Tr. esp. "Seis estudios de psicología". Barcelona. Seix Barral. 1977.

- Piaget, Jean. 1965. *Eludes sociologiques*. Ginebra. Librairie Droz. Tr. esp. "Estudios sociológicos". Barcelona. Ariel. 1977.
- Piaget, Jean. Le point de vue de Piaget. *International Journal of psychology*. N° 3, (pp. 281-299). (tr. esp. en DELVAL, J. (Com.). "Lecturas de psicología del niño". Madrid. Alianza Universidad. 1978. pp. 166-185. 1968.
- Piaget, Jean. 1975. *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. EEG., Vol. XXXIII. París. P.U.F. Tr. esp. La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Madrid. Siglo XXI. 1978.
- Piaget, Jean. The role of actions in the development of thinking. En Overton W.F. y MacCarthy, J. (Ed). *Knowledge and Development*. Vol 1. New York. Plenum Press. 1977.
- Piaget, J. e Inhelder, B. 1966. *La psychologie de l'enfant*. París. PUF. Tr. esp. "La psicología del niño". Madrid. Morata. 1969.
- Plattner, Denis. Protection of children in International humanitarian law. En actas de GIPRI, IPB and Peace Union of Finland. *Children and War International Symposium*, at Siuntio Baths, Finland, 24-27 Marzo 1983. 1983.
- Postman, L.; Bruner, J.S. y McGinnies, E. "Personal Valúes as Selective Factors in Perception." *Journal of Abnormal Social Psychology*. XXCIII, pp. 148-153. 1946.

- PumanSki, Raija-Leena. "Childhood in the shadow of war. A Psychological study on attitudes and emotional life of Israeli and Palestinian children." *Current Research on Peace and Violence*. N° 5. (pp. 26-41). 1982.
- Pumanáki, Raija-Leena. "Respuestas de stress psicológico de las madres palestinas y sus hijos a las condiciones de ocupación militar." En Martin-Baro, I. *Psicología social de la guerra*. San Salvador. UCA Editores pp. 88-104. 1990.
- Radda Barnen. *Informe del taller para intercambiar experiencias de trabajo psicosocial y psicoterapéutico con la población desplazada de Centroamérica*. Ciudad de México. Rádda Barnen/Swedish Save the Children. (mimeo). 1985.
- Rautman, A.L. y Brower, Edna. "War themes in children's stories." *The Journal of psychology*. 19, 191-202. 1945.
- Reich, Wilhelm. 1933. *Análisis del carácter*. Buenos Aires. Paidós. 1965.
- Reimann, Elizabeth. *Yo fui un contra. Historia de un "paladín de la libertad"*. Managua. Vanguardia. 1987.
- República de Nicaragua. *Los problemas de la infancia nicaragüense afectada por la violencia armada*. Documento Base Técnico preparado por la República de Nicaragua para la Conferencia Centroamericana de Infancia Afectada por la Violencia Armada. San José 5-9 Septiembre 1988. Managua. (Mimeo). 1988.

- Ressler, Everett. Children in Lebanon. En Rádda Barnen. *Child victims of armed conflict*. Informe sobre el Foro de Organizaciones no Gubernamentales. Roma, 28 Abril 1984. pp. 9-14. 1984.
- Rodríguez, Carlos A. et. al. "Adquisición de la moral en un contexto de guerra." *Boletín de psicología*. Vol. 6, N° 24, 123-134. 1987.
- Rodríguez, Elena. La agresividad y los trastornos de comportamiento en niños afectados por el trauma de la guerra y el exilio. En ACISAM. *Tratamiento y recuperación post-traumática del niño salvadoreño*. San Salvador. ACISAM (mimeo). 1988.
- Rosell, Leif. "Children's Views on War and Peace." *Journal of Peace Research*. N° 3. pp. 268-276. 1968.
- Ruggles, Patricia y FIX, Michael. *Impact and Potential Impacts of Central America Migrants on HHS and Related Programs of Assistance*. Washington D.C.: The Urban Institute, Department of Health and Human Services. 1985.
- Salomone, Ana M. Realidad del niño salvadoreño. En ACISAM. (1988d). *Tratamiento y recuperación post-traumática del niño salvadoreño*, Memoria del seminario taller. San Salvador. ACISAM. (Mimeo). pp. 9-19. 1988.
- Samayoa, Joaquín. "Guerra y deshumanización: una perspectiva psicosocial." *ECA Estudios Centroamericanos*. N° 461, pp. 213-225. 1987.

- Scott, J.P. *Aggression*. Chicago. University of Chicago Press. 1958.
- Sears, Robert R. "Child psychology." En Dennis, W. et al *Current trends in psychology*. Pittsburgh. University of Pittsburgh Press, pp. 50-74. 1947.
- Sears, Robert R. "Identification as a form of behavior development." En Harris, D.B. *The concept of development*. Minneapolis. University of Minnesota Press, pp. 149-161. 1957.
- Seminario de investigación para la paz. Centro Pignatelli, (Ed.). *Cultura de la paz y conflictos*. Zaragoza. Diputación General de Aragón. 1989.
- Sherif, Muzafer. *Group Conflict and Cooperation*. London. Routledge y Kegan Paul Ltd. 1967.
- Sigmund Freud Center. Congreso Internacional "Children in War". Celebrado en Jerusalén del 24 al 28 de Junio de 1990. (documentación del Congreso). 1990
- Simmel, Georg. "The Sociology of Conflict." *American Journal of Sociology*. IX. pp. 490-525, 672-689, 798-811. 1905.
- Sobrado, Miguel; Coronado, Gabriel; Trejos, Leda. *¿Quién quiere la guerra en Costa Rica?. Un análisis documentado sobre los hechos ocurridos entre 1982 a 1987*. San José. ICES-CRIES. 1988.
- Solomon, Joseph C. Reactions of Children to black-outs. A preliminary note. *The American Journal of Orthopsychiatry*. 1942/43. 1943.

- Spivack, G. y Shure, L. *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco. Jossey-Bass. 1974.
- Tajfel, Henri. La categorización social. En Moscovici, Serge. (Ed.). *Introducción a la psicología social*. Barcelona. Planeta. 1975.
- Tajfel, Henri. "Social psychology of groups relations." *Annual Review of Psychology*. N° 33, pp. 1-39. 1982.
- Tajfel, Henri y Jahoda G. *Proceedings of the XVIIIth International Congress of Psychology*. Moscú. Simposio 36. pp. 17-33. 1966.
- Tajfel, Henri y Turner, John. An integrative theory of intergroup conflict. En Austin, William y Worchel, Stephen (Eds). *The social psychology of intergroup relations*. Monterrey, California. Brooks/Cole. 1979.
- Takaro, Tim; Hudelson, Patricia y Stookey, Jerry. *Propuesta Para la Reorientación de los Jóvenes Secuestrados Por la Contra y su Reintegración en Nicaragua*. Jinotega. 12 de Septiembre de 1989 (mimeo). 1989.
- Tampere peace research institute. Childhood in the shadow of war. A psychological study on attitudes and emotional life of Israeli and Palestinian children. *Research Reports*, N° 23. 1981.
- Tarde, G. 1890. *Las leyes de la imitación*. Madrid. D.Jorro. 1907.

- Terre des Hommes *Los niños y la guerra. III Seminario Internacional de Salud Popular.* Bogotá, Colombia: Terres des Hommes. 1987.
- Torregrosa Peris, José Ramón y Fernández Villanueva, Concepción. *La interiorización de la estructura social.* En Torregrosa, J.R. y Crespo, E. (Ed.). *Estudios básicos de psicología social.* Barcelona. Hora-CIS. 1984.
- Torres-Rivas. Edelberto y Aguilera, Gabriel. (Comp.). *Los hechos que formaron la crisis.* San José. ICADIS. 1986.
- Touzard, Hubert. 1977. *La médiation et la résolution des conflits.* París. Presses Universitaires de France. (Trad. esp. Barcelona. Herder. 1980)
- Turiel, Elliot. *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención.* Madrid. Debate. 1984.
- Turk, Ahmad. Niños "sin agresividad". *Los Refugiados Palestinos Hoy.* N° 117, p. 4. 1987.
- UNESCO (Ed.). *Anuario de Estudios sobre Paz y Conflictos (2 tomos).* Barcelona. Fontamara/UNESCO. 1986.
- UNHCR/Rádda Barnen. *Second report of the Rádda Barnen team on Kampuchean unaccompanied minors in two UNHCR Holding Centers in Thailand.* UNHCR/Rádda Barnen Team of social Workers. August 1980.
- UNICEF. *Los menores en situación de conflicto armado.* New York. UNICEF. 1985.

- UNICEF. *Análisis de situación del niño y la guerra en El Salvador*. San Salvador. UNICEF. 1987.
- UNICEF. *Infancia y guerra en El Salvador* (coordinado por la Dra. Patricia Marín). Guatemala. UNICEF. 1988.
- Verstrynge, Jorge. *Una sociedad para la guerra*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas 1979a.
- Verstrynge, Jorge. "El niño y la guerra." *Tribuna médica*. N° 806, pp. 42-43. Madrid 8 Junio 1979. 1979b.
- Vygotsky, Lev S. 1934. *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires. La Pléyade. 1973.
- Vygotsky, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica. 1979.
- Weber, Max. 1922. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México. Fondo de Cultura Económica. 1969.
- Weinstein, E.; Lira, E.; Rojas, M.E. et.al. *Trauma, duelo y reparación. Una experiencia de trabajo psicosocial en Chile*. Santiago. PASIC/Interamericana. 1987.
- Whithe, Ralph. *Nobody Wanted War: Misperception in Vietnam and Other Wars*. Doubleday. 1961.
- Whitford, Jaime. "Consecuencias psicológicas derivadas de la situación de guerra. (Búsqueda de un nuevo modelo)." *Psicología en Nicaragua*. Año I, N° 1, pp. 10-15. 1987.

Whitford, J. Corea, J. y Ramírez, M. *Niveles de ansiedad y formas de manifestación*. Managua. IMEPSIN. 1987.

Withey, Stephen y Katz, Daniel. 1965. The social psychology of human conflict. En McNeill, Elton B. (Ed.) *The Nature of Human Conflict*. New Jersey. Prentice-Hall. (tr. esp. en F.C.E. México. 1975, pp. 92-125.

Yopo, Boris. *Nicaragüenses menores en circunstancias especialmente difíciles. Análisis de situación*. Managua. UNICEF. 1989.

Young, Kimball. 1956. *Psicología social de la revolución y de la guerra*. Buenos Aires. Paidós. 1969.

Zimbardo, Philip G. 1970. The human cholee: individuation, reason, and order versus desindividuation, impulse, and chaos. En Arnold, Willian y Levine, David. (Eds). *Nebraska symposium on motivation, 1969*. pp.237-307. Lincoln. University of Nebraska Press.

Ziv, Avner y Kruglanski, Arie W. "Children's psychological reactions to wartime stress." *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 30, N°1, pp. 24-30. 1974.

ÍNDICE

PREFACIO	9
-----------------	----------

PRIMERA PARTE: INFANCIA Y GUERRA

1. INVESTIGACIÓN Y GUERRA: UN PROBLEMA DENTRO DE OTRO	17
--	-----------

2. USO Y ABUSO DE LA INFANCIA EN TIEMPO DE GUERRA	23
--	-----------

Víctimas y verdugos	23
----------------------------	-----------

Infancia y propaganda de guerra	29
--	-----------

3. EFECTOS DIRECTOS DE LA GUERRA EN LA INFANCIA	35
--	-----------

4. INFANCIA, GUERRA Y SALUD MENTAL	39
---	-----------

Trastornos	43
-------------------	-----------

Desencadenantes de los trastornos	53
--	-----------

Factores atenuantes	57
----------------------------	-----------

**SEGUNDA PARTE:
LA SOCIALIZACIÓN BÉLICA**

5. LA SOCIALIZACIÓN O EL PROCESO DE CONVERTIRSE EN PERSONA	63
¿Qué es la socialización?	67
Naturaleza social del ser humano	68
Formalización de la realidad	74
Cultura y socialización	77
La identidad personal	81
Las instituciones	85
6. LA GUERRA COMO INSTITUCIÓN	91
Ideas y valores de la guerra	96
Carácter normativo de la guerra	100
Colectividades	102
Roles	103

**TERCERA PARTE
EL PROCESO DE INTERIORIZACIÓN DE LA GUERRA**

7. LA PERSONA Y EL GRUPO ANTE EL CONFLICTO BÉLICO	107
Individuo y colectividad:	
el problema del conformismo	107
Violencia y procesos grupales	113
8. ELEMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS	121
9. LA GUERRA PARA EL NIÑO: CONOCIMIENTO, EMOTIVIDAD, RACIONALIDAD	129
10. LA INTERIORIZACIÓN DE LOS VALORES BÉLICOS	139

La polarización o el problema del enemigo	139
Compromiso individual con la Institución-guerra	150
11. EL NIÑO COMO ACTOR ANTE LA GUERRA: EL ROL MILITAR	169
Significación del rol militar	171
Conductas militares específicas	177
12. GUERRA Y PERCEPCIÓN DE OBJETOS BÉLICOS	187
13. NIÑOS Y NIÑAS ANTE LA GUERRA	193
EPÍLOGO	201
BIBLIOGRAFÍA	213
ÍNDICE	241



**Impreso por
Litografía e Imprenta LIL, S.A.
Apartado 75-1100
San José, Costa Rica
363006**

FLACSO
Facultad
Latinoamericana
de Ciencias Sociales
- Secretaría General -