

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA VEJEZ EN NIÑOS Y PÚBERES

*SOCIAL REPRESENTATION OF OLD AGE
IN CHILDREN AND PRE-TEENS*

Alicia Monchetti*

Enrique Lombardo**

Mirta Sánchez***

Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata-Argentina

Recibido 18 de enero 2007/*Received January 18, 2007*
Aceptado 26 de marzo 2007/*Accepted March 26, 2007*

RESUMEN

La Psicología Social, la teoría de las representaciones sociales y la Psicología del Desarrollo nos brindan un marco de referencia general para el presente trabajo. Es un problema abierto a la investigación el modo en que las ideas de los niños se vinculan con las creencias compartidas por su comunidad. Se presentan los resultados de una investigación sobre la representación de la vejez en niños a través de dibujos y de las respuestas a un breve cuestionario, en niños y púberes provenientes de hogares desfavorecidos.

* San Luis 3544. C.P. 7.600. Mar del Plata. Pcia. Buenos Aires. Argentina.
E-mail: amonchie@mdp.edu.ar

** Alte. Brown 3181, 7º piso, depto. D. C.P. 7.600. Mar del Plata. Pcia. Buenos Aires. Argentina. E-mail: elombar@sinectis.com.ar

*** Don Bosco 1975. C.P. 7.600. Mar del Plata. Pcia. Buenos Aires. Argentina.
E-mail: mlsanche@uolsinectis.com.ar

Se comparan estos resultados con los obtenidos en otro estudio sobre Representaciones Sociales (RRSS) de la vejez en adultos.

Palabras Clave: Cognición-Social, Niños-Púberes, Representación Social-Vejez.

ABSTRACT

Social Psychology, The Social Representations Theory and Developmental Psychology have given us the general frame for the present work.

It is a problem open to investigation the way in which children's ideas are linked with the beliefs shared by their community. We here present the results of an investigation on the representation of old age through drawings and the answers to a brief questionnaire, prepared and given by children and adolescents coming from ill-favored homes.

These results are compared with those obtained in another study on Social Representations (SSRR) of the aged in adults.

Key Words: *Social-Cognition, Child-Puberty, Social Representation, Old Age.*

INTRODUCCIÓN

Plantear el tema de las Representaciones Sociales en niños requiere desde nuestro punto de vista la articulación de dos disciplinas: la Psicología del Desarrollo y la Psicología Social, lo cual tiene consecuencias epistemológicas y metodológicas.

El estudio de representaciones sociales en los niños sigue siendo en la actualidad tema de debate. Uno de los interrogantes que se plantea es acerca de cuánto es de activo o pasivo el rol del sujeto en el proceso de apropiación de las representaciones sociales, e incluso la manera en que éstas intervendrían en la construcción de las ideas infantiles. En este sentido otra cuestión a considerar sería que la niñez es objeto de una acción educativa intencional por parte de la familia, la escuela y de otras instituciones, que ejercen un efecto modelador más pregnante y sistemático que en otras etapas del desarrollo.

Provenientes de diversas disciplinas, teorías y tradiciones numerosos autores acuerdan en la existencia de conocimientos, ideas, creencias que pertenecen a la experiencia socialmente compartida y que se plasman en un mundo simbólico asimilable por el psiquismo individual. Para Moscovici (1979), la subjetividad está impregnada de representaciones sociales que son un repertorio de conceptos, explicaciones, creencias y actitudes que se van originando en la vida diaria, por lo tanto son compartidas socialmente. Esas representaciones conforman lo que se denomina sentido común y pueden entenderse como la aplicación de categorías que las personas utilizan para interpretar o comprender situaciones, y que se caracterizan por ser rígidas y no poner en tela de juicio sus propias aseveraciones. Por ello las representaciones sociales son complejos de significados que juegan el rol de guía de la conducta del hombre a un nivel macrocultural. Pero, por otra parte, en su aspecto más dinámico, en tanto sometidas a un proceso de continua transformación, orientan a los sujetos en su transición del presente hacia el futuro. Podrían entenderse, como herramientas culturales, como vehículos disponibles para afrontar las incertidumbres que plantea el futuro inmediato. Así, los sujetos crean mediadores semióticos que establecen el rango y dirección de las expectativas más allá de la experiencia presente y operan con carácter de preadaptaciones que anticipan la regulación de la conducta humana.¹

En este sentido, ha sido objeto de largo debate teórico la relación entre experiencia y representación. Planteado en términos sencillos se trató de indagar acerca de si la representación antecedía a la experiencia o si ésta generaba a aquella. Moscovici (1979) ha dado respuesta argumentando que la representación es necesaria para guiar la experiencia, mientras que la experiencia abastece nuevas formas de representación. En base a esta idea puede pensarse que más allá de su estructura las representaciones

¹ Valsiner, J. (2003). Beyond Social Representations: A theory of Enablement. *Papers on social representation. Textes sur les représentations sociales*. 12, 7.1-7.16. Recuperado en diciembre 15, 2006 disponible en <http://www.psr.jku.at>.

sociales nos van revelando la construcción del sujeto en proceso. Y aquí es posible señalar un punto común con la teoría piagetiana: la construcción simultánea del sujeto y el objeto epistémicos. Esto es, la co-construcción del sujeto y su experiencia mediante un movimiento dialéctico en el que el conocimiento ya organizado permite y restringe las nuevas adquisiciones y éstas, gradualmente, transforman la estructura cognoscitiva.

De esta forma, algunos autores señalan este movimiento dialéctico como origen de cambios individuales en las representaciones (ontogénesis). Otros cambios que integran el aspecto dinámico de las representaciones sociales encuentran su origen en el nivel social (sociogénesis) y el de los intercambios comunicacionales (microgénesis).²

El interés de estudiar las representaciones sociales en distintos momentos del desarrollo radica para nosotros en la posibilidad que éstas ofrecen de explorar su génesis y gradual transformación. A nivel cognitivo asistimos a un proceso de paulatina complejización, y desde el punto de vista de la socialización, a un moldeado progresivamente orientado. Bourdieu (1991), desde el campo de la sociología, profundiza en el estudio de las tramas sociales al considerar que la manera de pensar e interpretar la realidad cotidiana está construida socialmente y cada individuo la incorpora por la acción pedagógica ejercida por la familia, la escuela y otras instituciones sociales. Introduce un concepto compatible con el de sentido común y saber cotidiano, el de *habitus*, que es el modo de conocimiento que llamamos fenomenológico, porque refleja una experiencia relacionada con un orden social.

El *habitus* hace referencia también a la eficacia y a la durabilidad de estas estructuras interiorizadas de pensamientos, percepción y acción que organizan las prácticas de los sujetos, enfatizando así su carácter social.

² Duveen, G. & De Rosa, A. (1992). Social Representations and the génesis of Social Knowledge. *Papers on social representation. Textes sur les représentations sociales.* (1), 1-15. Recuperado en agosto 05, 2006 disponible en <http://www.psr.jku.at>.

Moscovici (1986) consideró que los estudios de las representaciones sociales y la Psicología del Desarrollo individual tenían “un punto de partida común y están animadas por presupuestos próximos” (p. 169).³ Reconoce en los trabajos que Jean Piaget realizó sobre la representación del mundo en los niños, la raíz de lo que luego sería aquel concepto.

Para dar cuenta del pensamiento infantil Piaget alude en una obra temprana, “Lenguaje y pensamiento en el niño” (1931/1972) a tres sistemas intelectuales que van desde los primeros años infantiles a la adolescencia. Estos sistemas serían, en primer lugar, la acción motriz que actúa por medio de tanteos; en segundo lugar, las imágenes mentales y, en tercer lugar, el lenguaje. Piaget dirá que la imagen sustituye al acto, y la palabra a la imagen. Es preciso recordar que en el período preoperatorio encontramos un pensamiento en imágenes, mientras que en el pensamiento operatorio la imagen ilustra al concepto.

Desde otro punto de vista la obra de Vigotsky (1995) se basa en una relación dialéctica entre los instrumentos culturales y los individuos. Cualquier función presente en el desarrollo del niño aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social para hacerlo, luego, en el plano psicológico. En principio aparece como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica (Vigotsky, 1995, p.150).

Otros autores también han estudiado la incidencia de lo social en la construcción de conocimientos en los niños (Duveen & De Rosa, 1992; Lloyd & Duveen, 1990). Doise (1993) se ha dedicado al estudio de la influencia de las relaciones sociales en el desarrollo del pensamiento infantil. Ha elaborado la noción de “conflicto sociocognitivo”, que hace referencia a la toma de decisiones en grupo y a la construcción social del conocimiento. El “conflicto sociocognitivo” es un proceso de innovación en el ámbito del desarrollo intelectual, que se produce cuando existen

³ Moscovici, 1990, p. 169.

diferentes enfoques cognitivos sobre el mismo problema. Esas diferencias pueden favorecer, en el marco de la interacción social, que se genere una nueva opinión o toma de decisión. Este autor ha insistido sobre la necesidad de estudiar las representaciones sociales como sistemas de representación individuales modulados por las dinámicas de un metasistema de regulaciones sociales. En la medida en que los individuos ocupan posiciones específicas, dentro de ellos se cuenta con la posibilidad de estudiar las representaciones sociales que les son propias.

La teoría de las representaciones sociales reconoce la complejidad del mundo social en el cual el conocimiento nunca es neutral sino que está saturado de valores. Esta complejidad se expresa en una multiplicidad de niveles de análisis del fenómeno social, característico de las representaciones sociales, individuales, interpersonales, colectivas e históricas.

Autores de inspiración piagetiana (Furth, 1980; Berti & Bombi, 1988; Delval, 1994) consideran que el desarrollo del conocimiento en el niño implica un proceso de socialización a través del cual se lo introduce gradualmente en maneras de pensar y comprender que son habituales en su sociedad, por lo tanto resulta importante indagar si las ideas que son patrimonio común de la sociedad en la que un niño se desarrolla se asocian con algún tipo de lógica que les permita incorporarlas.

La vejez como objeto de la representación social

Siendo variados los factores que inciden en el envejecimiento –biológicos, sociales, psicológicos, culturales, económicos y políticos–, sus combinaciones dan como resultado muchas vejez posibles. Sin embargo, cuando se la nombra siempre se resalta su connotación negativa y estos significados forman parte del sentido común y el saber cotidiano dando lugar a prejuicios y estereotipos. En nuestra investigación “*Cómo vemos a los viejos, cómo se ven ellos a sí mismos*” (Monchietti, 2000), pionera en nuestro país, hallamos, coincidentemente con otras investigaciones en América y Europa, que las representaciones sociales acerca

de la vejez tienen un carácter predominantemente negativo. Se trabajó sobre una muestra de 140 sujetos, radicados en la ciudad de Mar del Plata, con edades de 18 años en adelante divididas en dos grupos: uno con sujetos de hasta 64 años y otro con sujetos de 65 años o más. Construimos, en base a las respuestas obtenidas en un cuestionario abierto, cuatro categorías: *cuerpo*, *socio*, *crono* y *psico*, que hicieron referencia respectivamente a las definiciones de la vejez que aluden a la imagen del cuerpo, a la relación con los otros, a la definición según la edad, y según características psicológicas. Resulta de interés la comparación con las respuestas obtenidas en las entrevistas a niños y adolescentes.

No hemos encontrado trabajos dedicados al estudio de las representaciones sociales de la vejez en niños, menos aún a las semejanzas o diferencias en relación a aquellas pertenecientes a los adultos.

Metodología

Se trata de estudio cualitativo que tuvo como objetivo explorar las representaciones sociales sobre la vejez en niños y púberes provenientes de hogares con NBI (necesidades básicas insatisfechas).

La muestra estuvo constituida por 30 sujetos de ambos sexos cuyas edades oscilaban entre 11 y 14 años.

Se utilizaron como técnicas de recolección de datos entrevistas focalizadas y el dibujo de una persona vieja.

Presentación de los resultados

En las entrevistas recogidas la vejez es caracterizada mayoritariamente a través de atributos agrupables en una categoría que llamaremos “aspecto físico”, dentro de la cual la mayoría de las respuestas aluden a la apariencia. Los calificativos más mencionados para definir una persona vieja son las *arrugas*, que se nombran 26 veces, las *canas*, que se mencionan 13 veces. Con menos frecuencia se utilizan: *caminar lento*, *encorvadas*, *con*

lunares y verrugas, ojerás. Una minoría hace referencia específicamente al deterioro físico: 2 mencionan que *los viejos son frágiles*, y 2 que *utilizan bastón, que tienen problemas visuales, que son desdentados.*

En un solo caso se hace referencia a la experiencia y la sabiduría de los ancianos y su posibilidad de ser consejeros.

Ejemplos de respuestas a: “**¿Cómo describirías a una persona vieja?**”

M. 11 años. 6º año: “*Con arrugas, pelados y con verrugas*”.

F. 12 años. 7º año: “*Son canosas con la piel arrugada*”.

F. 12 años. 7º año: “*Tienen la cara arrugada, son bajitas y con el pelo con canas*”.

M. 13 años. 7º año: “*Tienen arrugas, son frágiles, cualquier cosa que hagan se quiebran*”.

F. 13 años. 7º año: “*Los viejos usan bastón, son encorvados, caminan despacio, con barba larga*”.

La siguiente respuesta es la única que prescinde de características físicas para definir a la vejez:

F. 14 años. 9º año: “*Una persona vieja para mí es alguien que tiene mucha experiencia y puede dar consejos a los más jóvenes, para que no tengan las mismas equivocaciones que él tuvo. Es alguien sabio. Pero también hay muchas excepciones.*”

Frente a la pregunta “**¿A qué edad una persona es vieja?**”

Quince niños dicen que una persona es vieja cuando tiene edades que oscilan entre los 50 y 59 años. Algunos de estos niños tienen abuelos de esas edades. Nueve consideran que viejos son las personas de 60 a 69 años y seis opinan que son los de 70 o más.

En cuanto a las actividades que realiza una persona vieja, muchos de los niños entrevistados dicen que trabajan, que se ocupan de su casa y los menos mencionan actividades como cuidar nietos, mirar novelas, renegar con gatos, tejer. Entre los trabajos que mencionan figuran filetear pescado, vender productos, atender kiosco, empleada doméstica, cuidar quinta.

Dibujo de la Figura humana

En los dibujos se repiten algunas de las características mencionadas en las respuestas verbales: las *arrugas* aparecen en todos los dibujos y *el bastón* 9 veces. También utilizan otros rasgos indicadores de vejez menos repetidos como: *barba*, *calvicie*, *anteojos*, *boca desdentada* y *ropa remendada*. En la mayoría de los dibujos la figura representada es delgada y pequeña.

CONCLUSIONES

En el caso de los niños y púberes de nuestro estudio la mayoría de las respuestas podrían ubicarse en la categoría “cuerpo”, particularmente bajo la forma de “imagen del cuerpo”. En cambio, en el estudio mencionado (Monchietti, 2000) sólo el 27% de los adultos utilizó la categoría “cuerpo” para su definición de vejez. Por otro lado, en nuestro estudio actual se mencionan pocas características en las que se asocie vejez con enfermedad. Este hecho es destacable, ya que en los adultos las respuestas de la categoría “cuerpo” estuvieron asociadas mucho más a la enfermedad que a la imagen. Incluso, en un estudio llevado a cabo por nosotros se evidenció la influencia del paradigma biomédico en estas representaciones (Monchietti, 2002).

Podemos decir que para nuestros jóvenes entrevistados las *arrugas*, principalmente, caracterizan a la vejez, y se las incluye en una definición que tiene en cuenta aspectos concretos, no evidenciándose ninguna reflexión sobre características psicológicas o sobre el lugar de los viejos en la sociedad.

Es posible pensar, siguiendo la propuesta piagetiana, que a lo largo de la psicogénesis se organiza el conocimiento en relación a la experiencia social, pero bajo el predominio de un tipo de pensamiento. En un nivel temprano los niños cuentan con un pensamiento en imágenes que descansa sobre la observación e interacción en el contexto de su vida cotidiana. En el segundo nivel las imágenes ilustran un pensamiento en que los enunciados

se ajustan a una lógica referida a objetos concretos. Recién en la adolescencia surge la posibilidad de pensar enunciados abstractos, entre los que se cuentan los referidos a valores, ideales; en nuestro caso, pensar a la vejez como un fenómeno humano que incluye al sujeto que piensa y cuyos atributos se enmarcan en lo social.

Creemos que es posible basarse en estos conceptos para explicar por qué en el material recogido prevalece la referencia a atributos relativos a la imagen corporal, ya que los entrevistados son niños y púberes que parecen no haber accedido aún al pensamiento formal. Y si bien todo pensamiento es, desde muy temprano, socializado, lo es en forma cada vez más rica y compleja en la medida en que progresan en su interrelación el desarrollo cognitivo y social. Considerando la representación social acerca de la vejez predominante en el marco social en el que se desarrolla el niño, es además visible la gradual impregnación de sus creencias por obra del prejuicio.

REFERENCIAS

- Berti, A. & Bombi A. (1988). *The child's construction of economics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. & Wacquant L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D.F.: Grijalbo.
- Castorina J. A. (Comp.) (2003). *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Castorina J. A. (2005). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos de la tradición constructivista. En Castorina J. A. (coord.) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 19-44). Buenos Aires: Miño Dávila.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Doise, W. (1990). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- Doise, W., Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi F. (1994). Le charme discret des attitudes. *Papers on Social Representation. Electronic*.

- Textes sur les représentations sociales*. (3), 26-28. Recuperado en noviembre, 15, 2006. Barcelona, Berlin, Linz. The Authors. Disponible en <http://www.psr.jku.at/>.
- Duveen, G. & De Rosa, A. (1992). Social Representations and the génesis of Social Knowledge. *Papers on social representation. Textes sur les représentations sociales*. (1), 1-15. Recuperado en agosto 5, 2006 disponible en <http://www.psr.jku.at>.
- Furth, H.G. (1980). *The world of grown ups: Children's conceptions of society*. New York: Elsevier.
- Lloyd, B. & Duveen G. (1990). *Social Representations and Development of Knowledge*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Monchiatti, A., et al. (2000). *Cómo vemos a los viejos, cómo se ven ellos a sí mismos*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Monchiatti, A. (2002). La representación social de la vejez. *Boletín de la Asociación Argentina de Ciencias del comportamiento*. (14), 20-27.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1990). Social Psychology and developmental psychology. Extending the conversation. En G. Duveen and B. Lloyd (comp.) *Social Representation and the development of knowledge* (p. 169). Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1931/1972). *Lenguaje y pensamiento en el niño*. Buenos Aires. Guadalupe.
- Piaget, J. (1926/1995). *La representación del mundo en el niño*. Barcelona: Paidós.
- Valsiner, J. (2003). Beyond Social Representations: A theory of Enablement. *Papers on social representation. Textes sur les représentations sociales*. 12, 7-1-7-16. Recuperado en diciembre 15, 2006 disponible en <http://www.psr.jku.at>.
- Vigotsky, L. S. (1995). Génesis de las funciones psicológicas superiores. En *Obras escogidas*. 3 (5), 147-151. Madrid: Visor.