



Espacios en Blanco. Revista de Educación  
ISSN: 1515-9485  
ISSN: 2313-9927  
revistaespaciosenblanco@gmail.com  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de  
Buenos Aires  
Argentina

# Procesos educativos y experiencias familiares de jóvenes en contextos de pobreza y violencias urbanas en la ciudad de Rosario, Argentina. Una reflexividad<sup>1</sup> teórico-conceptual

**Nemcovsky, Mariana Beatriz**

Procesos educativos y experiencias familiares de jóvenes en contextos de pobreza y violencias urbanas en la ciudad de Rosario, Argentina. Una reflexividad<sup>1</sup> teórico-conceptual

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 1, núm. 32, 2022

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494013>

**DOI:** <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-321>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

## Procesos educativos y experiencias familiares de jóvenes en contextos de pobreza y violencias urbanas en la ciudad de Rosario, Argentina. Una reflexividad<sup>1</sup> teórico-conceptual

Educational processes and the family experiences of young people in contexts of poverty and urban violence in the city of Rosario, Argentina. A theoretical-conceptual reflexivity

Mariana Beatriz Nemcovsky  
 Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
 mbnem@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-321>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494013>

Recepción: 24 Mayo 2021  
 Aprobación: 11 Junio 2021

### RESUMEN:

Este artículo se deriva de una investigación sobre experiencias educativas familiares de jóvenes en contextos de pobreza urbana y distintas violencias en la ciudad de Rosario, Argentina. Refiere a los procesos educativos en las experiencias familiares por las que transcurren esos jóvenes. En primer lugar, describimos los grupos familiares conceptualizados como familia amplia de interacción y planteamos la concepción teórica acerca de la educación en sentido amplio que sustenta la investigación. Luego procuramos una reflexividad sobre las nociones de socialidad y sociabilidad, en tanto conceptos que refieren con particulares contenidos a la idea de interrelaciones. Finalmente, presentamos avances interpretativos con idea de mostrar la dimensión educativa de tales interrelaciones familiares cotidianas, entendiéndolas desde la noción de socialidad de Heller (2016).

**PALABRAS CLAVE:** jóvenes, educación, experiencias familiares, reflexividad, socialidad.

### ABSTRACT:

This article is derived from an investigation on family educational experiences of young people in contexts of urban poverty and different types of violence in the city of Rosario, Argentina. Its refers to the educational processes in the family experiences through which these young people pass. In the first place, we describe the family groups conceptualized as a broad family of interaction, and we propose the theoretical-conception about education in the broad sense that supports the research. Then, we seek a reflexivity on the notions meanings of sociability and sociality as concepts that refer with particular contents to the idea of interrelations. Finally, we present interpretative advances with the idea of showing the educational dimension of such daily family interrelations, understanding them from Heller's (2016) notion of sociality.

**KEYWORDS:** youths, education, family experiences, reflexivity, sociality.

### INTRODUCCIÓN

Este artículo se deriva de una investigación PID SeCyt UNR (2016-2019)<sup>2</sup>, sobre experiencias educativas de jóvenes en contextos de pobreza urbana y distintas violencias en la ciudad de Rosario, Argentina. A partir de considerar procesos educativos en sentido amplio que se despliegan en las interrelaciones cotidianas en los grupos familiares de los jóvenes con los que trabajamos, me interesa revisar y generar alguna reflexividad teórico-conceptual respecto de los conceptos de sociabilidad y socialidad. Con esa reflexividad procuro contribuir a despejar y precisar las ideas contenidas en estos conceptos para definir sus usos en el proceso de investigación que llevamos adelante. Este interés no tiene pretensiones de exhaustividad, surge a partir de hallar en la revisión del estado del arte de los estudios sobre juventudes que determinados procesos son designados (Rockwell, 2009, p. 72) como socialidad o sociabilidad, en diversas perspectivas teóricas. Más precisamente, estos conceptos suelen aludir a contenidos empíricos y a distintas ideas (Mills, 2005, p. 138), bajo la misma denominación. Me planteo, entonces, realizar una lectura crítica de dichos conceptos con el propósito de contribuir a definir aspectos teóricos centrales para el análisis y presentar un avance en la

descripción de prácticas, sentidos, y saberes que se ponen en juego en las interrelaciones familiares cotidianas, a modo de lo que identificamos como pedagogías en sentidos amplio.

La investigación que desarrollamos se inscribe en el Programa de Antropología y Educación (PAyE) del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu) en el que se radican distintas líneas de investigación orientadas a estudiar procesos socio-educativos, familiares y laborales urbanos; considerando con especial atención los modos en que tales procesos se articulan con la profundización de la desigualdad y la pobreza en la conformación del espacio urbano de la ciudad de Rosario (Achilli *et al.*, 2000, 2006, 2010; Sanchez y Bernardi, 2003; Sanchez, 2006). Algunas de esas investigaciones se han centrado en las memorias de experiencias vividas en la ciudad, en contextos de pobreza urbana, como el trabajo de Achilli y Sanchez (1997), que aborda las memorias del pueblo qom, residente en la ciudad de Rosario y la producción derivada de Proyectos PID SeCyT UNR, (2001-2003; 2004-2006; 2008-2011; 2011-2015)<sup>3</sup>. Particularmente la línea de investigación que venimos desarrollando se centra en describir las experiencias socio-educativas escolares, familiares y laborales en contextos de desigualdad social en la ciudad de Rosario. Experiencias a las que concebimos en el cruce de las políticas públicas y su implementación/adaptación territorializada en espacios urbanos de la ciudad, identificados como “zonas o barrios priorizados” (Nemcovsky, 2014 y 2015). Al describir las experiencias que construyen/rememoran los sujetos, el espacio social vivido adquiere una dimensión significativa. Esto es, al tejer relaciones entre procesos a escala de los cotidianos sociales, se imbrican en ellas las huellas de distintos procesos socio-urbanos. Los sentidos y prácticas que construyen los sujetos considerándolos en nuestro presente histórico y a la vez con una profundidad temporal, desde los recuerdos reelaborados activamente en sus memorias, dan cuenta de la relación mutuamente configurativa entre esas experiencias y el espacio socio-urbano habitado (Nemcovsky, 2005 y 2006; Nemcovsky *et al.*, 2020).

En la investigación que estamos llevando adelante identificamos, como una de las dimensiones de análisis, la descripción de las experiencias educativas transitadas en la vida familiar por la población de jóvenes que habita el oeste amplio de la ciudad de Rosario. En ese camino hemos documentado desde sus construcciones de sentido, ciertos aspectos de la conformación, la reproducción y las interrelaciones cotidianas que se ponen en juego en los grupos familiares con los que viven, en espacios socio-urbanos fuertemente atravesados por la pobreza y distintas violencias (Nemcovsky *et al.*, 2020). Consideramos, como sostienen Cerletti y Santillán (2018), que en los ámbitos familiares se despliegan cotidianamente diversas formas de educación, a través de “prácticas que tienen injerencia en esferas diversificadas de la vida de los hijos: esparcimiento, organización doméstica y también la escolaridad obligatoria” (p. 93). Constituyen uno de los medios en que ocurre la transmisión intergeneracional de conocimientos, como parte de “una heterogeneidad de experiencias formativas (...) en la cual se dan procesos de apropiación de la cultura entendidos como relaciones activas entre sujetos y conocimiento, como parte esencial de la trama social cotidiana de enseñar y aprender” (Padawer y Enriz, 2009, p. 317).

Nos detendremos en presentar aspectos de la conformación y dinámica de los grupos familiares de las y los jóvenes con los/las que desarrollamos la investigación. A partir de allí, procuraremos ejercer cierta reflexividad teórico-conceptual en torno a las nociones de socialidad y sociabilidad, para arribar a algunas definiciones teórico-conceptuales, para a continuación, mostrar indicios de algunos procesos educativos con sentido amplio, identificados en las interrelaciones cotidianas, en el circuito de la familia amplia de interacción.

## EL PUNTO DE PARTIDA: LOS GRUPOS FAMILIARES Y LAS INTERRELACIONES COTIDIANAS

El punto de partida para la reflexividad teórico-conceptual que nos planteamos lo constituyen ciertos avances alcanzados en una investigación centrada en el análisis de las experiencias socio-educativas de jóvenes que concurren con distintas continuidades e intermitencias a una escuela técnica ubicada en el oeste de la ciudad de Rosario. Y cuyas primeras exploraciones del trabajo de campo se iniciaron en el año 2015.

La zonificación socio-empírica, definida a partir de identificar los barrios de proveniencia de los/as estudiantes, se correspondió con una amplia franja de la zona oeste de la ciudad que trasciende los límites trazados para la demarcación distrital: un espacio socio-urbano conformado por villas miserias y barrios con algún nivel de mejoras en la urbanización en los que viven grupos familiares cuyos miembros jóvenes y adultos han perdido su empleo, y/o acceden al trabajo en condiciones de precarización y de modo intermitente.

En el año 2010 la información para el distrito oeste daba cuenta que allí vivía la más alta proporción de población de la ciudad de Rosario, comprendida entre las edades de 0 a 14 años (9,39%), y que un tercio de la población del distrito habitaba en villas miserias... “lo que significa más de 80.000 personas.” (Instituto de gestión de ciudades, 2010) <sup>4</sup>. La Encuesta Permanente de Hogares (EPH) indica que, en el segundo semestre de 2010, el Gran Rosario contaba con un porcentaje de hogares pobres del 9,4 % y un 14,7 % de personas pobres. En la última década, la información a escala de la ciudad de Rosario da cuenta de ascensos y descensos sucesivos de la tasa de pobreza, de lo que deriva que las condiciones estructurales no han variado significativamente. Esa fluctuación en la tasa de pobreza es pesquisada por el Observatorio de la Deuda Social Argentina (2010-2018). Según ese análisis dicha tasa presenta una disminución durante el período 2010-2011 a partir de la reactivación económica y mejoras en las políticas laborales y sociales durante este periodo (Bonfiglio, Vera y Salvia, 2019), ofrece un alza entre 2011 y 2016, vuelve a indicar una tendencia decreciente entre 2016 y 2017 y un notorio crecimiento entre 2017-2018.

En la investigación consideramos como una de las dimensiones de análisis: la descripción de los grupos familiares que compone la población de jóvenes con que trabajamos. La complejidad y dinámica de los procesos identificados nos planteó la necesidad de profundizar y tensar algunos aspectos de la vasta producción teórica que la Antropología ha construido en torno a *la familia* para evitar caer en conceptualizaciones que pudieran contener un carácter apriorístico y/o resultaran reduccionistas, simplificadoras de las relaciones que alcanzamos a identificar. Desde esa mirada, la conceptualización de Durham (1999) al señalar que “sin confundir los conceptos [de familia, grupo doméstico y unidad residencial] es necesario en cada caso analizar su superposición” (p. 70), resultó posibilitadora para acercarnos a la complejidad que advertíamos.

Al documentar las diversas formas que asumen los grupos familiares (Bernardi *et al.*, 2020), observamos la recurrencia de sentidos que aluden a una concepción de familia con sentido amplio. Una modalidad asentada en las interrelaciones tejidas a través actividades y prácticas que ponen en contacto cotidianamente a los miembros de distintas, aunque cercanas o contiguas, unidades residenciales. Identificamos así sentidos contruidos de acuerdo con los cuales, entre esos grupos familiares con proveniencia común, sean nucleares, extensos, monoparentales, se construyen interrelaciones en el compartir la cotidianeidad, a partir de la proximidad de las unidades de residencia. Lo que podríamos conceptualizar con Wainerman y Geldstein (1994) como la “*familia de interacción*”, “aquel grupo relacionado por vínculos de parentesco y obligaciones recíprocas, que reside en viviendas diversas y que incluye por tanto varias familias de residencia, hogares, unidades o grupos domésticos” (p. 185).

Alumnos/as Gr1: en el barrio también viven tíos, primos, abuelos (R1 escritura grupal Taller, 12/10/16, T.M. 1ro y 2do año).

Ao/as Gr2: si necesitás un consejo te vas a lo de tu tía o con los primos o lo de la abuela (R2, escritura grupal Taller, 12/10/16, T.M. 1er y 2do año).

Aa2: viene mi hermana de visita (risas) vive en la otra cuadra, tiene 25 ya más grande (...) nos viene a cocinar (R8, 22/06/17, T.N. 4to y 5to año).

Ao/as: Gr2: te echan de una casa y te vas a la una y te echan de la una y te vas a la otra y así (R2, escritura grupal, Taller 12/10/16, T.M. 1er y 2do año).

Ao/as Gr2: [¿Cómo es la familia con la que viven?] vivimos al lado, atrás, al frente, en todos lados (R2, escritura grupal, Taller 12/10/16, T.M. 1er y 2do año),

Aa3: me manda mi hermana a comprar a la distribuidora, primero compro mis cosas y después compro lo de ella (R8, 22/06/17, T.N. 4to y 5to año).

Las interrelaciones que desenvuelven cotidianamente estos grupos familiares, asumen en esa dinámica un carácter económico que provisionalmente interpretamos como un *círculo doméstico* que garantiza y regula la producción de la vida cotidiana de cada uno de estos grupos y posibilita, a la vez, la reproducción social del conjunto de la familia ampliada o “de interacción”. En relación con las prácticas cotidianas que despliega el agregado familiar amplio resultan recurrentes al análisis aquellas que se desenvuelven en el ámbito doméstico, y superponen, a la vez, el cuidado de personas dependientes, las tareas domésticas y la generación de ingresos.

Ao2: yo hago doble mandado, tengo que hacer los del quiosco y los de la casa.

Aa: nosotros somos 6 hermanos, 3 varones y 3 mujeres. Yo en mi casa, cocino, lavo y limpio (R7, 22/06/17, T.N. 3er año).

Aa1: yo limpio la casa.

Entrevistadora: ¿toda la casa?

Aa1: a veces porque somos muchos.

E: uh claro, ¿ustedes tienen hijos?

Aa1: yo sí, un hijo hermano.

Aa2: un hijo hermano o sea es el hermano pero lo...

Aa1: (la interrumpe) o sea, lo tuvo mi mamá pero yo lo crío, lo cuido, le hago de comer (R5, 12/10/16, T.N. 1ro. y 2do año).

Aa1: no... bueno, voy a la feria, a veces con mi hermano.

Aa2: eso es un trabajo.

Aa3: los fines de semana, a veces algunos días a la semana cuando tengo ganas voy. Mi hermano sí va (hablan entre ellos de la feria y la venta de hamburguesas y sándwich de milanesas).

Ao: yo entreno en Newells, en las vacaciones por ahí sí trabajo con mi papá de ayudante de albañil (R8, 22/06/17, T.N. 4to y 5to año).

Los lazos establecidos en el compartir un tiempo co-presente entre los miembros del grupo familiar favorecen, a la vez que la generación de relaciones afectivas y de diferentes sentimientos, la transmisión y apropiación de concepciones de mundo y saberes, procesos a los que entendemos como pedagogías en un sentido amplio.

Los procesos de apropiación y transmisión se producen en la cotidianidad y no se llevan a cabo de una vez y para siempre. A lo largo de la vida de las/os sujetos, este proceso jamás concluye, creando así la posibilidad de la reproducción social (Heller, 2016). En este sentido, como sostiene Rockwell (2005), “el concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, el carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural” (p. 29). Esta noción de apropiación es consonante con la perspectiva que considera a la cultura como *compleja, múltiple, situada e histórica*, en tanto producto humano íntimamente entrelazado con las diferentes realidades sociales, mas no como determinante de los procesos sociales. En este sentido, la apropiación “siempre transforma, reformula y excede lo que recibe” (Chartier en Rockwell, 2005, p. 30).

Para considerar las experiencias educativas de jóvenes en el contexto familiar, nos pareció relevante la conceptualización de Díaz de Rada (2014), según la cual en una transmisión intergeneracional no habría posiciones predeterminadas o fijas “entre agentes situados diferencialmente en cuanto a su conocimiento práctico y situado de un conjunto de convenciones culturales” (p. 7). En ese sentido, en los grupos familiares, los padres en el proceso de enseñar determinada práctica cultural, están aprendiendo a enseñar, a la vez que cumplen el papel de educadores de la generación precedente, en múltiples y diversos aspectos que se presentan en las actividades del grupo. Sin embargo, además de aprender a enseñar, los padres, madres y adultos que forman parte de las familias de los jóvenes con los que trabajamos, aprenden diferentes conocimientos, saberes y prácticas en las interrelaciones con ellos y con el establecimiento escolar al que asisten sus hijos: desde contenidos específicos de la orientación técnica transmitidos en la escuela, los usos de nuevas tecnologías, a aspectos relativos a la organización normativa de la institución escolar, entre otros.

Se trata de transmisiones y apropiaciones en torno a prácticas, significados, valores, que pueden desplegarse explícitamente, aunque la mayor parte de las veces, se “producen de forma silenciosa, sin intencionalidad programada, y, en muchos casos, de forma plenamente inconsciente” (Díaz de Rada, op. cit., p. 9).

Al respecto, nos parece interesante detenernos en la concepción de aprendizaje planteada en la denominada teoría de la práctica social, y su relevancia para pensar las experiencias formativas en la familia amplia de interacción. Jean Lave (2001) sostiene que el aprendizaje constituye una dimensión de la práctica social, lo cual supone considerar “las relaciones entre persona, actividad y situación como si se dieran en la práctica social, considerada como una sola entidad teórica abarcadora” (p. 19). Entendemos que la teoría de “la práctica social, de la praxis, la actividad y el desarrollo del conocimiento humano, a través del continuum del mundo social” (Lave y Wenger, 2003, p. 23), se presenta como una elaboración teórica que concibe relacionamente los aportes de teorías como de la actividad situada y las de la producción y reproducción del orden social, con su consideración de la naturaleza conflictiva de la práctica social. Desde esa perspectiva relacional, el aprendizaje, en términos de la participación en comunidades de práctica, se concibe como parte del conjunto de las actividades de producción, reproducción y transformación social que tienen lugar en la vida cotidiana.

En los grupos familiares, a través de la participación en las actividades cotidianas, se ponen en juego aprendizajes que convocan a sus miembros como participantes, a partir de propósitos comunes y del entendimiento compartido de lo que suponen para sus vidas. Para cada uno de ellos implica a la vez que concretar apropiaciones, un volverse parte, una relación en tanto comunidad social/grupo familiar. A través de esas actividades y relaciones se generan, transmiten y apropian determinados elementos de la cultura que permiten, a la par que procesos de adaptación a las diversas circunstancias con las que se encuentran sus miembros (Levinson, 2014), la generación de intersticios en los que se disputan sentidos y generan resistencias (Rockwell, 2005). Es decir, se trata de un proceso activo por el cual un conjunto de elementos socio-culturales -prácticas, sentidos, saberes, valores- son apropiados por las/os jóvenes en los entornos inmediatos por los que transitan cotidianamente, particularmente aquí nos interesan aquellos que se transmiten dentro del grupo familiar.

Entendemos que las interrelaciones cotidianas vividas en los grupos familiares constituyen una instancia en la que se ponen en juego, de modo más o menos naturalizado o explícito -en el intercambio verbal, a través de gestos, actitudes y prácticas- elementos ideológicos, valores, significados, que resultan a la vez configuradas *en*, y configurativos *del sentido de educar* y de la totalidad de la vida de los conjuntos sociales. De ahí que nos interesa avanzar en algunas reflexiones teórico-conceptuales acerca de las nociones de socialidad y sociabilidad, en tanto conceptos que refieren con particulares contenidos a la idea de interrelaciones.

## DE LAS INTERRELACIONES COTIDIANAS AL EDUCAR COMO PRÁCTICA CULTURAL

En este apartado, me interesa detenerme primero en precisar algunos de los sentidos con que las nociones de *sociabilidad* y *socialidad* han sido consideradas en las ciencias sociales para luego ensayar algunas relaciones conceptuales con la noción de *educación en sentido amplio* y presentar algunos avances analíticos provisionales desde la definición teórica con que orientamos la investigación.

El término sociabilidad ha sido frecuentemente utilizado en la producción contemporánea de las ciencias sociales, aunque no siempre se recurre a precisar cómo se lo concibe teóricamente. Podríamos preguntarnos por “su sentido crítico, así como todas sus posibilidades de argumentación, al estar sometido al olvido de la indefinición” (Quinteros, 2005). Olvidos, negaciones e indefiniciones teórico-conceptuales que, parafraseando a Eduardo Menéndez (2010), no se producen en el vacío, se relacionan con procesos económico-políticos, ideológicos y culturales que permean la producción de conocimientos.

La idea de la sociabilidad, como sostiene Quinteros (2005), estuvo presente desde los inicios de las ciencias sociales como disciplinas académicas. Sobre todo, desde la tradición del pensamiento occidental, en la cual ha ocupado un lugar significativo en la discusión sobre lo que es conceptualizado como el tránsito naturaleza-cultura.

A continuación me voy a referir a ciertas concepciones teóricas en torno a estas nociones, sostenidas por algunos autores, que en las investigaciones del campo antropológico y particularmente de los estudios sobre jóvenes son fuertemente retomadas.

Uno de los autores que ha puesto énfasis en la relación individuo-sociedad es Georg Simmel<sup>5</sup>. Desde una mirada atenta en considerar cómo la subjetividad juega su papel desde lo sensible, se plantea al estudiar las formas de la socialización “como a través de ellas surgen las relaciones intersubjetivas entre individuos que entran en acción recíproca, llevados por sus necesidades de asociación y entendimiento” (Romeu Aldaya, 2019, p. 377). Para el filósofo y sociólogo alemán en los procesos de socialización los individuos en su interacción social generan relaciones sociales de diverso tipo, forma y contenido (de sociabilidad, conflicto, intercambio, subordinación y supraordenación)<sup>6</sup>. Entre ellas, las relaciones sociales que tienen lugar por el placer del puro vínculo o asociación con otros son consideradas como las relaciones “puras”, en tanto ajenas al poder, Simmel las llama “formas de sociabilidad” o sociabilidad pura”. Las concibe como más inocuas en tanto consistirían en relaciones de coparticipación y colaboración regidas por el disfrute (Romeu, Aldaya, op. cit.).

La experiencia del disfrute es, entonces, según Simmel, la experiencia de relación que caracteriza a la *sociabilidad*. En ella no hay intereses pragmáticos y la vinculación se da de modo desinteresado; constituye, por ello, una “una forma lúdica de asociación” (Simmel, 2002, p. 197).

Siguiendo esta línea de pensamiento, en los años 70’ el sociólogo francés Michel Maffesoli, a través de “un modelo hermenéutico para la comprensión de la significación de lo cotidiano que privilegia los elementos simbólicos, imaginarios y mitológicos inherentes a la vida social (...) retoma conceptos y prácticas del formismo propuesto por George Simmel” (Carretero en Castaño, 2012, p. 106). Así, en sus estudios sobre jóvenes recurre al concepto de *sociabilidad*, el que, como sostiene Eduardo Weiss (2014), se basa en el concepto de sociabilidad de Simmel. El sociólogo francés, tal como Simmel, profundiza en la lectura de Nietzsche, para postular que en la sociedad de masas emergen micro-grupos o tribus vertebrados por una emotividad, fundada en el aspecto lúdico y el gusto de estar juntos, en la que predominan los excesos y la estética sobre la ética (Weiss, 2012).

Nos adentramos también en revisar la perspectiva desde la que Norbert Elías entiende la noción de sociabilidad. Preocupado por los planteos en términos de antinomia entre los “fenómenos sociales” y los “fenómenos individuales” de las tradiciones político-filosóficas de los años 30’, a la que considera ficticia, sostiene que la noción de configuración<sup>7</sup> sirve para expresar que la sociedad no existe fuera de los individuos que la forman y a la vez que los individuos no existen fuera de la sociedad que integran unos con otros. Así señala, es mejor hablar de cómo los “hombres individuales constituyen conjuntamente configuraciones de diverso tipo, o que las sociedades no son más que configuraciones de hombres interdependientes” (Elías, 2012, p. 40). La sociabilidad aparece en Elías como un producto histórico, como permeada por procesos y condiciones históricas. En diferentes formaciones sociales “ocupa un espacio y un tiempo totalmente distintos” (p. 83) en la vida de los individuos y supone una práctica cuyo modo de desenvolverse no se elige, sino que está sujeta a la configuración de la sociedad de que se trate. El “trato social” constituye en el autor alemán la *sociabilidad*. Entendida como “red de relaciones más o menos densa, con más o menos contactos, y más o menos directa, dependiendo de ello, el carácter de inmediatos o mediatos de los vínculos sociales generados” (p. 83-84), y en una relación de imbricación “con la formación de la cultura social” (p. 108); procesos a los que cabe pensar como dándose a la par, en la formación y transformación de la sociedad.

En la tradición dialéctica, la *sociabilidad* se concibe como inherente a la condición humana. Una genericidad alcanzada en el curso evolutivo a través del trabajo, como “una adaptación activa orientada a transformar conscientemente el ambiente” (Lukács, 2004, p. 37). Esa ontología del ser humano, como ser social fundada en el trabajo como “un fundamento dinámico-constructivo de una nueva clase de ser, supone la capacidad de rebasar la fijación del ser viviente en la relación biológica con su ambiente” (p. 38). En esa concepción relacional, “el carácter social es el carácter general de todo movimiento: la sociedad misma, así como produce al hombre como hombre, es producida por él. La actividad y el goce, tanto por su contenido cuanto por su

género de origen, son sociales; son actividad social y goce social” (Marx en Quinteros, 2005). Al respecto Heller (2016) pone el énfasis en el nivel de lo cotidiano y el hombre particular para reflexionar sobre la relación entre las condiciones sociales concretas y los procesos de reproducción social. Refiere allí que es en la apropiación de la respectiva *socialidad* concreta que los individuos adquieren la estructura fundamental de su personalidad. La *socialidad* surge en la vida cotidiana, aunque no sólo a partir de capacidades cotidianas: “En cuanto al promedio de los hombres, por consiguiente, puede decirse con tranquilidad que *la unidad de la personalidad se realiza en la vida cotidiana*” (Heller, 2016, p. 31). La apropiación de la genericidad por parte de los hombres se produce en los respectivos ambientes sociales, por lo que, sostiene la autora “decir que el hombre es un ente genérico, significa afirmar que es un ser social” (p. 35). Puesto que “efectivamente, él sólo puede existir en sociedad; e incluso sólo puede apropiarse de la naturaleza con la mediación de la *socialidad*. El hombre se objetiva siempre *en el interior de su propio género y para el propio género*; él siempre tiene *noticia* (está consciente) de esta genericidad” (p. 36).

En esta concepción, la noción de socialidad según la cual los seres humanos aprendemos a usar las cosas, nos apropiamos de sistemas de usos y expectativas, en condiciones concretas de historicidad, supone un proceso continuo e inconcluso a través del cual, a la vez que formamos el mundo, nos formamos a nosotros mismos. Acercarnos a considerar las interrelaciones cotidianas en los grupos familiares de interacción desde esta perspectiva teórico-conceptual contribuye a entenderlas como parte de las actividades cotidianas formativas que transitan los jóvenes. Aludimos aquí con formativas a lo que Heller conceptualiza como “interiorización casi adaptativa de este mundo” (p. 30), concepto en el que se incluye “el sentido de educar”. En los procesos de apropiación y transmisión, presentamos nuestro mundo. En este sentido, en el educar, se traslapan las experiencias vividas, que comunico, a la vez, “siempre y en toda situación en la transmisión de experiencias específicas” (p. 31).

Por lo tanto, entendemos que la socialidad, en términos de Heller (2016), resulta un concepto clave en el proceso de análisis que llevamos adelante, puesto que contiene relacionalmente, como inherentes y mutuamente configurativos los dos aspectos: una concepción del sujeto como ser genérico/social que, en promedio, se constituye como tal en la vida cotidiana, en los ambientes inmediatos, y, que, a la vez, supone una interiorización adaptativa que es educativa/formativa. Como se ha señalado, los grupos familiares que componen el circuito doméstico de interacción constituyen ámbitos inmediatos por los que transitan cotidianamente las y los jóvenes. En ese sentido, se erigen entre otras, en instancias en las que se realiza la socialidad; en ese tránsito se generan procesos de apropiación y transmisión de saberes, ideas, valores y significados, a través de los cuales, aunque no de modo excluyente, se forman como *seres genéricos* y contribuyen a formar los cotidianos por los que transitan. Los /las jóvenes se forman en esa socialidad, en relaciones pedagógicas en sentido amplio, que “existen en todo el complejo social” (Gramsci, 2009, p. 126), a modo de un “campo de conformación sociocultural de prácticas y significaciones humanas, enseñanzas y aprendizajes presentes en distintos ámbitos, además del específicamente escolar (...), un campo constitutivo de matrices socioculturales que incluyen prácticas, conjuntos de valores, modos de relaciones subjetivas, ideologías, etc.” (Achilli, 2002, p. 6).

En ese sentido, a lo largo del trabajo de investigación pudimos identificar algunos procesos de transmisión y apropiación, generados en esa *socialidad*, y que documentamos como desplegándose entre las/os jóvenes y los distintos integrantes de las familias. En las diversas prácticas cotidianas en las que *los jóvenes* se educan circulan, se transmiten, apropian, intencional o inconscientemente elementos culturales (Levinson y Holland, 1996).

Se trata de prácticas, sentidos, valores, saberes relacionados con: la escuela y el estudio, el trabajo, el cuidado en la calle y en el barrio.

Según pudimos describir, los padres, madres y adultos que integran las familias transmiten sentidos en torno a la *obligación* de terminar la educación secundaria y de la importancia que adquiere la escolarización para *ser alguien en la vida*. Sentidos que las y los jóvenes ponen en juego al referirse a la experiencia escolar.



Ao4: Sí, la verdad que mi familia me ayuda mucho y siempre me apoyaron para que estudie y sea algo en la vida porque ellos me dicen que ellos no tuvieron las posibilidades de estudiar. Bueno por eso ahora este año me puse las pilas (R10, 09/08/17, T.N. 3er año).

Ao/as Gr2: No me gusta venir a la escuela. Pero me obligan (R2, Taller escritura grupal, 12/10/16, T.M. 1er y 2do año).

Ao: Siempre me gusto mecánica retomé este año porque sin la secundaria no sos nada” (R7, 22/06/17, T.N. 3er año).

Identificamos respecto del trabajo, la transmisión/apropiación de pedagogías vinculadas específicamente con oficios del rubro de la construcción; actividad a la que se dedican la mayoría de los miembros varones de las familias de las/os jóvenes, e incluso muchos de los jóvenes con los cuales desarrollamos esta investigación. Trabajan, en general, como *ayudantes* en diferentes gremios de la construcción, en la edificación de obras particulares, o bien haciendo *changas* en este rubro. Exponen en sus decires, saberes tanto sobre las actividades que supone el quehacer en *la obra* como sobre la organización jerárquica y las responsabilidades asumidas en el proceso de trabajo. Se trata de un trabajo informal, casi siempre *en negro*, al que mayoritariamente acceden debido a que un miembro de la familia se dedica a ese oficio, y suele ser esa persona quien transmite los saberes en torno a esa práctica (Bernardi *et al.*, 2020).

Ao6: es más fácil si ya hay alguien adentro de la obra que te haga entrar, sino es más difícil, después ya en otros trabajos no te sabría decir” (R12, 24/08/17, T.N. 5to y 6to año).

Ao3: no, a veces el ayudante de albañil (...) tiene que hacer todas las giladas a diferencia del oficial (R14, 24/08/17, T.N. 3er año).

Ao1: porque en realidad el que tiene el trabajo más liviano ahí es el oficial (R14, 24/08/17, T.N. 3er año).

Ao4: oficial digamos si va a ser oficial es mejor, cobra más que el ayudante, él se va a romper el culo y el otro va a, va a cucharear y gana el doble” (R14, 24/08/17, T.N.3er año).

Ao3: no, no, pero igual el oficial es el que tiene más responsabilidad, sale algo mal y ya toda la culpa es de él” (R14, 24/08/17, T.N. 3er año).

Ao5: yesero es re lindo profe(...) sí, si uno es detallista, mi papá era detallista” (R14, 24/08/17, T.N. 3er año).

Ao2: es un trabajo común de la familia (...) [la albañilería] (...) tengo dos hermanos, yo soy el más chico (...) tengo diecinueve (R12, 24/08/17, T.N. 4to y 6to año).

Cuando nos referimos al *cuidado en la calle*, aludimos a aquellas pedagogías que atañen a cómo protegerse frente a las presuntas inseguridades que supone *andar en la calle*. Son las jóvenes quienes nos expresaron en varias oportunidades a lo largo de las entrevistas, los acuerdos y condiciones que establecen con sus madres, padres o mayores para poder salir. Pareciera ser que estas enseñanzas y negociaciones recaen principalmente sobre las jóvenes mujeres. En ese sentido, las preocupaciones que manifiestan las/os adultas/os del grupo familiar en relación con el transitar de las jóvenes por el barrio, y aún con asomarse y *andar afuera de la casa*, entendemos que podrían estar estrechamente vinculadas con situaciones de violencia vividas en el barrio en el que habitan estas familias. A la vez, la circulación, a escala de la ciudad, de sentidos connotados negativamente, asociados a distintos procesos de violencia, construidos sobre determinados barrios, contribuye a la generación de una percepción estigmatizante del propio espacio vivido (Bernardi *et al.*, 2020).

Aa1: (al mismo tiempo) te tenés que quedar encerrada, no te dejan salir

Aa3: o por lo menos te dicen “hija ¿me ayudás a limpiar acá?” y vos decís “¿eh?”, entonces no salís.

E: ¿entonces ahí ayudás? (...)

Aa2: yo siempre, me encanta, por más que no salgo o salgo siempre (R2, 12/10/16, T.M. 1ro y 2do año).

Aa4: sí, mi mamá es re loca con eso, dice que nos va a raptar, que nos van a robar.

Estas experiencias formativas que viven las y los jóvenes, constituyen, desde esta perspectiva procesos educativos en sentido amplio. En el conjunto de actividades cotidianas en la familia amplia de interacción, aprenden y transmiten prácticas culturales: en los sentidos desplegados sobre la escolarización, en las actividades que desenvuelven en el compartir tiempo de trabajo con miembros de la familia, en las actividades de cuidado de las generaciones siguientes, como también de las personas mayores y/o enfermas, en el trabajo doméstico colaborativo en las viviendas de miembros de la familia, en las prevenciones y prescripciones

respecto de “la calle” hacia las jóvenes. Las aprenden y transmiten en la socialidad, en las múltiples relaciones intergeneracionales y entre pares configuradas como procesos formativos/educativos.

## REFLEXIONES FINALES

Las nociones de sociabilidad y de socialidad, refieren a determinados contenidos teórico-conceptuales que siguen las líneas teóricas en que se articulan, aunque difieran los vocablos elegidos para presentarlos. Más allá de los términos que empleamos para aludir a esos contenidos, la directriz que establece marcadas diferencias acerca de la idea puesta en juego, refiere a cómo se concibe la inscripción social de los grupos humanos. Si se trata de una relación que concibe la historicidad de esa inscripción en términos de relaciones sociales contradictorias, fundadas en la conflictividad inherente, o bien si se la entiende como relaciones intersubjetivas que asumen diversas formas, entre individuos, y se ejercen acciones recíprocas en torno a necesidades de asociación y entendimiento.

Para acercarnos a pensar los procesos del educar en los circuitos domésticos, de los que participan las y los jóvenes con que trabajamos, la concepción de *socialidad* que contiene “el sentido de educar”, de acuerdo con Heller (2016), permite interpretar las actividades cotidianas que desenvuelven, como instancias de apropiación y transmisión en la praxis; instancias en las que “absorber y ser absorbidos en la cultura de la práctica” (Lave y Wenger, 2003). Como se ha planteado, identificamos en el análisis diversos procesos de transmisión y apropiación de elementos de la cultura -saberes, prácticas, significados, valores, ideas- puestos en juego en las relaciones intergeneracionales y entre pares durante el despliegue de actividades cotidianas, en los ámbitos inmediatos por los que las y los jóvenes transcurren: en la valoración de la escolarización; en los aprendizajes de actividades y saberes relacionados con oficios comunes a la familia; en la asignación de determinadas destrezas a ciertos oficios, que se conciben como adquiridas en la generación anterior; en los valores de respeto a la autoridad que sustentan cuando obedecen a familiares que ocupan la posición de capataz de la obra; en los valores de responsabilización para con el medio familiar que ponen en juego en el cuidado de personas dependientes, sobre todo niñas y niños; en la valoración positiva que expresan sobre el cuidado y la disciplina que padres y madres observan hacia las jóvenes en relación con las salidas, para evitar que se conviertan en “callejeras”.

Tales procesos de transmisión y apropiación les permiten a las y los jóvenes adaptarse a las diversas circunstancias en los ámbitos por los que transcurre su cotidianidad. Sin embargo, se trata de un proceso activo, por el que también esos elementos son resistidos, disputados, transformados (Levinson, 2014, p. 64). La educación resulta así constitutiva de la incorporación social a ese proceso social total en el que los hombres configuran sus vidas, que es la cultura (Williams, 2000). Como señala Bradley Levinson (2014), “la educación es, y se imparte por la *cultura*, y produce y reproduce *estructuras y relaciones sociales*”. Nos parece importante destacar que desde esta concepción estamos entendiendo esa incorporación como dándose en determinadas condiciones históricas. Exige por ello, analizar en concreto las experiencias por las transcurren las y los jóvenes con quienes trabajamos, y en las cuales a la vez forman y son formados, por el mundo inmediato al que se han incorporado al nacer, y establecer sus relaciones con los procesos estructurales que permean la vida cotidiana en los contextos que habitan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2002). Antropología y Educación. Algunas claves para pensar el sentido de un programa de trabajo. En Bernardi, G. y Nemcovsky, M. (compiladoras) *Antropología y Educación. Reconociendo la cotidianidad escolar*, (pp. 5-6). Rosario, Argentina: Ceacu Editores, FHya.
- Achilli, E., Campora, E., Giampani, L., Nemcovsky, M., Sanchez, S. y Shapiro, J. (2000). *Escuela y Ciudad. Exploraciones de la Vida Urbana*. Rosario, Argentina: Ceacu Editores y UNR Editora.

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Achilli, E., Bernardi, G., Shapiro, J., Nemcovsky, M., Barbieri, E. y De Castro, R. (2010). *Vivir en la ciudad. Tendencias estructurales y procesos emergentes*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Achilli, E., Cámpora, E., Giampani, L., Nemcovsky, M. y Shapiro, J. (2006). *Memorias y experiencias urbanas*. Rosario, Argentina: UNR editora.
- Bernardi, G., Maiolino, E. y Nemcovsky, M. (2020). Jóvenes y grupos familiares en contextos de pobreza urbana. En G. Bernardi, E. Maiolino, y M. Nemcovsky *Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias* (pp. 121-149). Rosario, Argentina: Laborde Editor
- Bonfiglio, J., Vera, J. y Salvia, A. (Coords.) (2019). *Pobreza monetaria y vulnerabilidad de derechos. Inequidades de las condiciones materiales de vida en los hogares de la Argentina urbana (2010-2018)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Educa.
- Castaño, M. C. (2012). Una aproximación a Michel Maffesoli. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3 (1), 104-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856286008.pdf>
- Cerletti, L. y Santillán, L. (2018). Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. Discusiones histórico-etnográficas, *Cuadernos del SeAnSo*, 47, 87-103.
- Díaz de Rada, A. (Comp.) (2014). *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Etnografías de la educación y conceptos de educación. Un análisis desde la etnografía de la educación*. Madrid, España: Editorial Traficantes de Sueños.
- Durham, E. (1999). *Familia y reproducción humana en Antropología Social y Política*. Buenos Aires, Argentina: Editorial UBA.
- Eliás, N. (2012). *La sociedad cortesana*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gramsci, A. (2009). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Heller, A. (2016). *Sociología se la vida cotidiana Colección Socialismo y Libertad Libro 73*. Recuperado de <https://elsudamericano.files.wordpress.com/2016/08/73-agnes-heller-coleccc3b3n.pdf>
- Instituto de gestión de ciudades (2010) A la altura de los chicos. Diagnóstico Participativo sobre la situación de las infancias. Instituto de Gestión de ciudades. Proyecto cofinanciado por la Unión Europea, Municipalidad de Rosario, Gobierno de la provincia de Santa Fe y Aldeas Infantiles, SOS 2010
- Kosik, K (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Ciudad de México, México: Grijalbo Editores.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Seth Chaiklin y Jean Lave (Comps.) *Estudiar las prácticas Perspectivas sobre actividad y contexto*, (pp. 15-45). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Ciudad de México, México: UNAM. IESL.
- Levinson, B. (2014). La antropología de la educación estadounidense: Temas y tensiones en el conocimiento de un campo social. En A. Díaz de Rada (Comp.) *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Etnografías de la educación y conceptos de educación. Un análisis desde la etnografía de la educación*, (pp. 63-69). Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: Una introducción. En B. Levinson, D. Foley, y D. C. Holland (Eds). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, (pp. 1-54). Albany, EEUU: State University of New York Press.
- Lukács, G. (2004). *La ontología del ser social. El trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Herramienta.
- Menéndez, E. (2010). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Rosario, Argentina: Prohistoria ediciones.
- Mills, C. W (2005). *La imaginación sociológica*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Nemcovsky, M. (2005). Memoria y Ciudad. Una aproximación teórico-metodológica. En E. Achilli, G. Bernardi, E. Calligaro, E. Cámpora, R. De Castro, L. Giampani, M. Nemcovsky, S. Sanchez, y J. Shapiro, (coord.) *Vivir en la Ciudad. Espacios Urbanos en Disputa*, (pp.101-107). Rosario, Argentina: Laborde Editor.

- Nemcovsky, M. (2006). Experiencias escolares en las memorias barriales en *Memorias y Experiencias Urbanas* CEACU. Rosario, Argentina: UNR editora.
- Nemcovsky, M. (2014). Políticas socio-educativas y territorio. Una descripción preliminar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10 (9), 149-162.
- Nemcovsky, M. (2015). Nociones en contextos. Apuntes para pensar las políticas educativas. *Revista de la Escuela de Antropología*, XXI, 25-46. Recuperado de <https://revistadeantropologia.unr.edu.ar/index.php/revistadeantropologia/article/view/XXI.201.D1/XXI.2015.D1>
- Nemcovsky, M., Bernardi, G., Saccone, M., López Fittipaldi, M., Calamari, M., Debonis, F., Dobry, M., Maiolino, E., Martínez, N. y Santos, M. (2020). *Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias*. Rosario, Argentina: Laborde editor.
- Padawer, A. y Enriz, N. (2009). Experiencias formativas en la infancia rural mbyá- guaraní. *Revista Avá*, 15, 315-332.
- Quinteros, P. (2005). Naturaleza, cultura y sociedad. Hacia una propuesta teórica sobre la noción de sociabilidad. *Gazeta de Antropología*, 21 (21). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/7212>
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación Memoria, conocimiento y utopía*, (pp. 28-38). Barcelona, España: Paidós.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Romeu Aldaya, V. (2019). Sociabilidad y sensibilidad en Simmel. Reflexiones desde la fenomenología de la comunicación. *Estudios Sociológicos*, XXXVII (110), 369-396. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1693>
- Sanchez, S. (2006). *Juventud y conformación de identidad. Modos de grupalidad juvenil en ámbitos de pobreza y diversidad socio-cultural* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.
- Sanchez, S. y Bernardi, G. (2003). Retrato de una configuración de pobreza urbana. En *Actas de las Primeras Jornadas de Estudios sobre Rosario y su Región*. Rosario, Argentina.
- Simmel, G. (2002). *Sobre la individualidad y formas sociales. Escritos escogidos*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Wainerman, C. y Geldstein, R. (1994). Viviendo en familia ayer y hoy. En C. Wainerman (Comp.) *Vivir en familia*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF, Losada.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos* XXXIV (135), 134-148.
- Weiss, E. (2014). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de formación con pares. En A. Díaz de Rada (Comp.) *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Etnografías de la educación y conceptos de educación. Un análisis desde la etnografía de la educación*, (pp. 55-61). Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Williams, R. (2000) *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires, Argentina: Península Biblos.

## NOTAS

- 1 Usamos la noción de reflexividad puesto que en la perspectiva relacional desde la que trabajamos, concebimos que el conocer “es la propia dialéctica en una de sus formas” (Kosik, 1967, p. 24). Achilli (2005) nos advierte acerca de la necesidad de una permanente reflexividad crítica de objetivación y auto-objetivación del proceso en el que nos implicamos a fin de buscar coherencia entre las distintas resoluciones teórico-metodológicas que vamos generando. Y a la vez, inscribir los conocimientos en los contextos socio-históricos en los que nos toca vivir” (Achilli, 2005, p. 43)
- 2 PID (2016-2019) SeCyT FHya, UNR “Jóvenes y experiencias socio-educativas. Un estudio antropológico de los sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana” centrado en las experiencias socio-educativas de jóvenes que asisten y/o han interrumpido la escolarización en una escuela técnica ubicada en el oeste de la ciudad de Rosario.
- 3 Se trata de los PID-SECYT- UNR dirigidos por E. Achilli: (2001-2003) “Educación, Familia y Trabajo. Memorias urbanas en contextos de pobreza”; (2004-2006) “Vivir en la Ciudad. Experiencias y Memorias Urbanas”; (2008-2011) “Transformaciones urbanas y cotidianidad. Un estudio de diversas experiencias sociales”; (2011-2015) “Estado y Transformaciones Urbanas. Un análisis de procesos socioeducativos, familiares y laborales de las últimas décadas”.

- 4 *A la altura de los chicos. Diagnóstico Participativo sobre la situación de las infancias.* Instituto de Gestión de ciudades. Proyecto cofinanciado por la Unión Europea, Municipalidad de Rosario, Gobierno de la provincia de Santa Fe y Aldeas Infantiles, SOS 2010.
- 5 Entre otras publicaciones de esas décadas: Simmel, G. (1917). *Cuestiones Fundamentales de la Sociología*; Simmel, G. (1908) *Sociología*; Simmel, G. (1903) *La metrópoli y la vida mental*.
- 6 “Las relaciones de subordinación son aquellas en las que un individuo se somete a otro debido a su debilidad o incapacidad; el intercambio es sugerido por Simmel como toda forma de relación recíproca en donde hay mutuo beneficio; la supraordenación se da donde la subordinación está implicada por el acatamiento de ciertas reglas; y el conflicto, donde las relaciones sociales se fraguan a partir de un problema o tensión” (Romeu Aldaya, Op. Cit., p. 376).
- 7 “En el análisis de la configuración, los individuos aparecen en alto grado, tal como se les puede observar, como sistemas peculiares abiertos, orientados mutuamente entre sí, vinculados recíprocamente mediante interdependencias de diversa clase y, en virtud de éstas, formando conjuntamente configuraciones específicas...” (Elías, 2012, p. 41).