



# 12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

## La Plata, junio y septiembre de 2021

GT 19 Antropología y Educación

### Los sentidos del “educar” en las experiencias familiares. Una aproximación teórico-conceptual

Mariana Nemcovsky. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos.  
Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.  
[mbnem@hotmail.com](mailto:mbnem@hotmail.com)

#### Resumen

Esta presentación deriva del Proyecto “Procesos estructurales, espacio socio-urbano y vida cotidiana. Un análisis de experiencias y memorias en la ciudad de Rosario” (2020-2023) centrado en generar conocimientos respecto de las experiencias y memorias escolares, familiares y laborales vividas por conjuntos sociales en contextos de desigualdad social en la ciudad de Rosario. Experiencias y memorias a las que entendemos en relación con los procesos de configuración del espacio socio-urbano, inscriptos en procesos estructurales. Nos interesa exponer sobre algunos aspectos teórico-metodológicos y epistemológicos que se nos plantean en el inicio del proceso de investigación, en torno a una de sus dimensiones de análisis: la descripción de memorias de la vida familiar que construyen grupos familiares que han vivido experiencias de desplazamiento en la ciudad entre los 90' y el presente y habitan en contextos de pobreza urbana, considerando particularmente *las rememoraciones sobre las interrelaciones que se ponen en juego en la “familia de interacción” (Wainerman, C., 1996), tensionándolas con los procesos de “educar” (Heller, A., 1967), en el tránsito de la experiencia familiar.* Esto es, con las memorias de las transmisiones y apropiaciones experimentadas en los ámbitos inmediatos.

Se trata, en esta oportunidad, de procurar una reflexividad sobre ciertas nociones teóricas claves para pensar la problemática de investigación, a la par que comenzar la descripción de los conjuntos sociales con los que trabajamos, a fin de precisar y coherentizar herramientas de análisis para los procesos bajo estudio en “lo concreto”. Nos detendremos en las nociones de socialidad, (Heller, A., 1967; Maffesoli, M., 2004; Weiss, E., 2015), y sociabilidad (Elías, E., 2012; Simmel, G., 2014) con la idea de considerar los contenidos de estos conceptos, a la luz de los indicios y relaciones que podamos construir desde la información de campo generada; atendiendo, a la vez, a sus articulaciones con la orientación teórico metodológica relacional dialéctica (Achilli, E., 2005) con la que llevamos adelante el proceso de investigación.

**Palabras clave:** *Educación; Experiencias familiares; Reflexividad.*

## **Introducción**

Esta presentación deriva del Proyecto “Procesos estructurales, espacio socio-urbano y vida cotidiana. Un análisis de experiencias y memorias en la ciudad de Rosario” (2020-2023)<sup>1</sup>. Nos interesa centrarnos, particularmente, sobre algunos interrogantes que se nos plantean en el avance de un proceso de investigación iniciado en 2015 y del cual el presente proyecto es continuidad. En ese estudio, acerca de las experiencias socio-educativas de jóvenes que asisten o han interrumpido la escolarización en una escuela secundaria técnica ubicada en la zona oeste de la ciudad de Rosario, identificamos como una dimensión de análisis la descripción de los sentidos que construyen sobre los grupos familiares de los que forman parte. En el avance del análisis documentamos la centralidad que asume en las concepciones de la población de jóvenes la “familia de interacción” (Wainerman, 1996). Una familia amplia, fundada en interrelaciones cotidianas en las que se implican diversas actividades claves para su reproducción social. En esta oportunidad nos interesa considerar esas interrelaciones tensionándolas con los

---

<sup>1</sup> PID SeCyT FHyA, UNR (2020-2023) presentado en 2019. Evaluado. Acre 80020190400012UR

procesos de “educar” (Heller, 1967), en el tránsito de la experiencia familiar. Se trata de procurar una reflexividad sobre ciertas nociones teóricas claves para precisar el trabajo teórico en el análisis de los procesos bajo estudio en “lo concreto”. Nos detendremos en las nociones de socialidad, (Heller, 1967; Maffesoli, 2004; Weiss, 2015), y sociabilidad (Elías, 2012; Simmel, 2014) con la idea de considerar los contenidos de estos conceptos, a la luz de los indicios y relaciones que podamos construir desde la información de campo generada; atendiendo, a la vez, a sus articulaciones con la orientación teórico metodológica relacional dialéctica (Achilli, 2005) con la que llevamos adelante el proceso de investigación.

### **Las interrelaciones cotidianas en las experiencias familiares**

Las/os jóvenes con los que llevamos adelante el proceso de investigación habitan con sus grupos familiares en una amplia franja de la zona oeste de la ciudad que trasciende los límites trazados para la demarcación distrital correspondiente al distrito oeste. 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 adultas/os han perdido su empleo, y/o acceden al trabajo en condiciones de precarización e intermitentemente.

En la descripción de los sentidos que despliegan acerca de las familias de las que forman parte hemos documentado concepciones en torno a una familia amplia, como representación fundada en lazos de interacción cotidiana, en la que confluyen grupos que reconocen una proveniencia común. 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 construidos, 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” (Wainerman y Geldstein, 1994, p.185).

Las concepciones que ponen en juego las/os jóvenes al referirse a las prácticas cotidianas que despliega el agregado familiar amplio, de interacción, contienen significados y valores fuertemente connotados como positivos. Consideramos preliminarmente que esta valoración se teje con el conjunto de las prácticas impregnadas de variadas emociones y afectos que hacen a la interrelación cotidiana. Entre ellas, particularmente, aquellas prácticas llevadas adelante por miembros de unidades contiguas o cercanas de residencia- vinculadas en general por el parentesco-, 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.

En este sentido, las interrelaciones familiares visibilizadas configuran prácticas imprescindibles para la reproducción social de los conjuntos sociales con los que trabajamos. Para problematizar y tensionar el análisis retomamos la noción de unidad doméstica que formulan Radovich y Balazote (1992), quienes consideran que, por un lado, la unidad doméstica se constituye como una unidad de residencia y, por otro lado, de producción y consumo, para considerar hipotéticamente algunos aspectos que, como diría Durham (1999), se superponen en lo concreto. Sostenemos, así, que las interrelaciones que desenvuelven cotidianamente los grupos familiares que conforman las y los jóvenes, asumen en esa dinámica un carácter económico que provisionalmente interpretamos como un circuito 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”. Con la noción de circuito doméstico, entonces, queremos destacar el aspecto de relativa continuidad que caracteriza aquellas interrelaciones familiares entre unidades familiares que pueden o no compartir residencia.

En esa circulación cotidiana por las casas de la familia se construyen diversas relaciones intergeneracionales en las que se ponen en juego procesos de transmisión y apropiación de elementos culturales ¿Cómo se relacionan esas

interrelaciones cotidianas con los procesos educativos en sentido amplio que hacen a las experiencias educativas de las y los jóvenes? ¿Podríamos plantear en términos teórico-conceptuales, a esas interrelaciones cotidianas como instancias de *sociabilidad/socialidad* configurativas de experiencias educativas transitadas en la familia de interacción? A la vez ¿Podemos entenderlas como configuradas en ese tránsito?

Nos introducimos, a continuación, a considerar teórico-conceptualmente las nociones de educación en sentido amplio, sociabilidad y socialidad.

### **El educar en la cotidianeidad. Una aproximación a la reflexividad teórica sobre la sociabilidad y la socialidad**

Para considerar las interrelaciones que se construyen cotidianamente entre los diferentes miembros del grupo familiar revisamos investigaciones que las conciben como configurativas de los procesos “del educar”.

En los ámbitos familiares como sostienen Santillán y Cerletti (2018) 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” (Santillan y Cerletti, 2018, 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 el conocimiento, como parte esencial de la trama social cotidiana de enseñar y aprender” (Padawer, y Enriz, 2009, p. 317). Partimos de entender que en esa 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” (Díaz de Rada, 2014, 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. Díaz de Rada, al precisar el concepto de educación sostiene que esto es así, porque

“no se puede prever, en ausencia de material empírico concreto, sobre qué planos del diferencial de conocimiento operan los agentes” (Díaz de Rada, 2014, p.9). Esta perspectiva nos parece relevante para considerar las experiencias educativas de jóvenes en el contexto familiar; por cuanto al documentar los sentidos que ponen en juego las/os jóvenes, hemos observado la recurrencia de transmisiones y apropiaciones inter-generacionales de saberes y concepciones de mundo.

Se trata de acciones educativas que pueden identificarse explícitamente como instancias de enseñar y aprender, aunque las más frecuentes “de las veces, sin duda.... la reducción de los diferenciales de conocimiento práctico se produce de forma silenciosa, sin intencionalidad programada, y, en muchos casos, de forma plenamente inconsciente” (Díaz de Rada, 2014, p.9).

Para pensar las experiencias formativas en la familia amplia de interacción nos parece interesante detenernos en la concepción de aprendizaje planteada en la denominada teoría de la práctica social. 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” (Lave, 2001, p.19). Desde esta concepción teórica relacional se plantea la naturaleza conflictiva de la práctica social. 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.

Al considerar, entonces, la “educación en el sentido amplio/antropológico, que traspasa lo escolar” (Achilli, 2017, p.11) estamos entendiéndola como una esfera de prácticas y relaciones a través de las cuales los seres humanos generamos, transmitimos y nos apropiamos de elementos de la cultura en los ámbitos por los que transcurrimos: saberes, conocimientos, valores, “que nos permiten ir adaptándonos a las diversas circunstancias que encontramos” (Levinson, 2014,

p.64), y que alcanzan significación en determinadas condiciones históricas, por lo que, a la vez, son resistidos, disputados, transformados.

Al concebir las interrelaciones cotidianas en la familia de interacción como parte de las experiencias educativas, nos parece necesario detenernos en revisar las nociones de sociabilidad/socialidad, para así precisar la orientación teórico-conceptual del análisis.

El término sociabilidad ha sido frecuentemente utilizado en la producción contemporánea de las ciencias sociales, aunque no siempre se ha recurrido a precisar las relaciones teórico-empíricas que contiene (Mills, 2005; Rockwell, 2009). La idea de la sociabilidad, como sostiene Quinteros (2005), estuvo presente desde los inicios de las ciencias sociales, sobre todo, desde la tradición del pensamiento occidental, en la cual ha ocupado un lugar significativo en la discusión acerca del tránsito naturaleza-cultura. Según el autor, Aristóteles alude a la sociabilidad “como una necesidad natural de las sociedades, y de los individuos que las conforman...que no pueden nada sin los otros” (Aristóteles 1990: 24, en Quinteros, 2005), y ha sido retomada desde la denominada filosofía social del renacimiento y durante la modernidad (Maquiavelo, Descartes, Hobbes, Rousseau) para contribuir a fundamentar el origen natural de las formas de organización social.

El concepto de sociabilidad es central en la obra de Georg Simmel, desde una mirada que pone énfasis en la relación individuo sociedad y en 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). Las relaciones sociales que tienen lugar por el placer del puro vínculo o asociación con otros, son consideradas por Simmel como las relaciones “puras”, en tanto ajenas al poder, y constituyen “formas de sociabilidad”, o sociabilidad pura”.

Siguiendo esta línea de pensamiento, el sociólogo francés Michel Maffesoli (2004) a partir de los 70’, retoma conceptos y prácticas del formismo propuesto por George Simmel” (Carretero, 2003 en Castaño, 2012, p.106). Entre ellos en sus estudios

sobre jóvenes toma el concepto de *socialidad* el que, como sostiene Eduardo Weiss (2014), se basa en el concepto de sociabilidad de Simmel.

Norbert Elías, por su parte, 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, 2002, 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” (Elías, 2002, 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” (Elías, 2002, pp.83-84),

En la tradición dialéctica, la socialidad se concibe como inherente a la condición humana. Una genericidad alcanzada en el curso evolutivo a través del trabajo como “un fundamento dinámico-constructivo de una nueva clase de ser, (que) supone la capacidad de rebasar la fijación del ser viviente en la relación biológica con su ambiente” (Lukács, 2004, 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 1990, p. 139, en Quinteros, 2005). A este respecto Agnes Heller en su *Sociología de la vida cotidiana* (1970, 1er edición), refiere que 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” (Heller, 2016, 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.

En esta clave, 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. Así, las experiencias formativas que viven las y los jóvenes en la circulación cotidiana por las unidades familiares que componen el circuito doméstico, resultan configurativas de su educación. 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 amplia de interacción, en el compartir el tiempo de trabajo con miembros de la familia en las diversas actividades, en general en el circuito informal y precarizadas, en las que se insertan, en las actividades recreativas, de “diversión”, que desenvuelven junto a sus parientes, las y los jóvenes aprenden y transmiten prácticas culturales. Las aprenden y transmiten en las múltiples relaciones intergeneracionales y entre pares que configuran los procesos del educar.

### **Reflexiones finales**

Para acercarnos a pensar los procesos del educar en los circuitos domésticos, de los que participan las y los jóvenes con que trabajamos, entendemos que la concepción de *socialidad* que contiene “el sentido de educar”, de acuerdo con Heller, permite interpretar las actividades cotidianas que desenvuelven, como instancias de apropiación y transmisión en la praxis. Instancias en las que “absorben y son absorbidos en la cultura de la práctica” (Lave y Wenger, 2003). Se trata de una perspectiva, desde la cual concebir el tránsito cotidiano por diversas unidades que componen la familia de interacción como prácticas en las cuales, a la vez forman y son formados por el mundo inmediato al que se han incorporado al nacer y que, en términos de la filósofa húngara, brinda las apropiaciones con las que trascenderlo.

### **Referencias Bibliográficas**

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2017). Construcción de conocimientos antropológicos y co-investigación etnográfica. Problemas y desafíos *Cuadernos del SeAnSo*, 45, 7-20.
- Elías, N. (2012) *La sociedad cortesana*. México: FCE.
- Bernardi, G., Maiolino, E. y Nemcovsky (2020). Jóvenes y grupos familiares en contextos de pobreza urbana. En: *Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias*. Rosario: Laborde Editor
- Castaño, M. C. (2012). Una aproximación a Michel Maffesoli. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3, (1), 104-114  
<https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856286008.pdf>
- Cerletti, L. (2017) Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. *Antropología, Etnografía e Educação*, 49, 123-148
- 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, Á. (2014) *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Etnografías de la educación y conceptos de educación. Un análisis desde la etnografía de la educación* (compilador), Editorial Traficantes de Sueños, Licencia Creative Commons.
- Durham, E. (1999). *Familia y reproducción humana en Antropología Social y Política*. Buenos Aires: Editorial UBA.
- Heller, A. (2016). Sociología se la vida cotidiana Colección Socialismo y Libertad Libro 73 <https://elsudamericano.files.wordpress.com/2016/08/73-agnes-heller-colecccic3b3n.pdf>
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: UNAM. IESI.

- Lave, Jean (2001). La práctica del aprendizaje en *Estudiar las prácticas Perspectivas sobre actividad y contexto*. Seth Chaiklin y Jean Lave (Comps.). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Levinson, B. (2014). La antropología de la educación estadounidense: Temas y tensiones en el conocimiento de un campo social. En: 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* Traficantes de Sueños, Licencia Creative Commons.
- Lukács, G. (2004). *La ontología del ser social. El trabajo*. Buenos Aires: Eds. Herramienta.
- Mills, C. W (2005). *La imaginación sociológica*. México: FCE.
- 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 <http://hdl.handle.net/10481/7212>
- Radovich, J.C. y Balazote, A. (1992). Radovich, J.C. y Balazote, A (1992). El concepto de grupo doméstico. En H. Trinchero (Comp.) *Antropología Económica II*. Buenos Aires: CEAL.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Romeu Aldaya, V. (2019). Sociabilidad y sensibilidad en Simmel. Reflexiones desde la fenomenología de la comunicación *Estudios Sociológicos*, XXXVII, (110), 369-396 <http://dx.doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1693>
- Simmel, G. (2002). *Sobre la individualidad y formas sociales. Escritos escogidos*. Buenos Aires: UNQ.
- Wainerman, C. y Geldstein, R. (1994). Viviendo en familia ayer y hoy. En C. Wainerman (Comp.) *Vivir en familia*. Buenos Aires: UNICEF, Losada.
- Weiss, E. (2014). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de formación con pares. En: 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* Traficantes de Sueños, Licencia Creative Commons.