

342.

SABER POPULAR
notas sobre conocimientos
y sectores populares

SERGIO MARTINIC

cide

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación

**CENTRO DE INVESTIGACION Y
DESARROLLO DE LA EDUCACION
C.I.D.E.**

**SABER POPULAR
NOTAS SOBRE CONOCIMIENTOS Y
SECTORES POPULARES**

Sergio Martinic

Originalmente este documento se llamó "Las mediaciones sociales del saber" y fue presentado como ponencia al Primer Congreso Chileno de Antropología. Santiago, 20 - 23 de noviembre de 1985.

INDICE

INTRODUCCION	3
I. HIPOTESIS DE TRABAJO	9
II. SABER COTIDIANO Y SABER ELABORADO	19
III. MEDIACIONES SOCIALES DEL SABER	33
IV. A MODO DE CONCLUSION	45
V. BIBLIOGRAFIA	49

INTRODUCCION

Toda nuestra vida social está mediada por interpretaciones. En los diferentes mundos en los cuales participamos desplegamos particulares formas de conocer y de interpretar nuestra experiencia social. Este saber nos permite fijar los límites de lo que consideramos realidad.

Más allá de nuestra originalidad las interpretaciones y conocimientos están mediados por una práctica social. No constituyen abstracciones que están al margen de relaciones sociales a través de las cuales hombres y mujeres se comunican actualizando su pertenencia a un mismo grupo o sociedad. Es decir a través de nuestros conocimientos e interpretaciones nos reconocemos como habitantes de una misma realidad.

Pero por otra parte, estos conocimientos e interpretaciones también operan como una forma de distinción al interior de la sociedad. En otras palabras operan como un particular ejercicio de relaciones de poder.

La heterogeneidad que, estructuralmente define a nuestra sociedad, también se funda en una distribución desigual del conocimiento y en diferentes formas de interpretar la experiencia social.

Los grupos hegemónicos permearán con su particular manera de conocer e interpretar el conjunto de la sociedad. Su versión de las cosas se constituye en un verdadero sentido común. Así se impone un tipo de diagnóstico y de análisis de los problemas de la sociedad; una idea de ciencia, un tipo de saber oficial sobre la salud, un modo legítimo de pensar y de hacer política, etc. Por la misma razón cualquier cambio en una sociedad supone también la creación de un nuevo sentido común.

En este tipo de procesos ocupa un lugar clave la educación. Nos referimos tanto al sistema formal como a las prácticas no formales y que ocurren al margen de la rutina escolar. A través de los procesos educativos una sociedad controla y distribuye aquellos conocimientos que reproducen la integración de la sociedad y la versión hegemónica de la cultura.

Tomando en cuenta estas consideraciones queremos mirar de un modo distinto la problemática del saber popular. Tradicionalmente se nos ha presentado como algo homogéneo, primitivo y folklórico. Proponemos el análisis de distintas dimensiones del saber y la consideración de mediaciones sociales que permiten su producción y actualización.

En primer lugar, reconocemos un saber necesario para el desempeño cotidiano. Este descansa en objetivaciones a través de las cuales los sujetos definen lo real y una interpretación común de sus experiencias.

Luego distinguimos un saber que va más allá del acontecer práctico y que trasciende el aquí y ahora del sujeto. Constituye una elaboración que descansa en principios de pensamiento de mayor abstracción y generalidad. A este lo llamaremos saber elaborado.

Por último analizamos dimensiones sociales del saber y los procesos a través de los cuales éste participa de la producción de identidades en la socie-

dad. Consideramos las dimensiones colectivas y privadas del saber.

Esta presentación constituye el punto de partida para una reflexión conceptual del problema. Esperamos luego avanzar en el trabajo empírico reconociendo estas formas de saber en relación con ciertas prácticas educativas no formales. Queremos indagar cómo estas dimensiones se mantienen o adquieren un nuevo sentido al interior de procesos educativos que pretenden producir nuevos tipos de conocimientos.

Parte importante de este texto tiene su origen en un documento anterior sobre sabiduría popular e identidad (Martinic, 1984).

Esta ponencia es producto de una discusión de ese documento y agradezco los comentarios de Cristián Cox, Javier Corvalán, Arturo Gaete, Jorge Ochoa y Mario Radrigán. Desde luego eximo a todas estas personas de las insuficiencias que mantiene esta presentación.

Noviembre, 1985.

I. HIPOTESIS DE TRABAJO

Entendemos por saber popular los conocimientos, interpretaciones y sistemas de comprensión que producen y actualizan los sectores subalternos de la sociedad para explicar y comprender su experiencia. Este, por lo general, suele conceptualizarse como un producto homogéneo del pensamiento. Folklore, sentido común, conocimiento empírico, tradicional, sabiduría y filosofía popular resultan ser conceptos que parecen referirse a lo mismo.

Nuestra primera proposición es establecer una distinción la que, por supuesto, no está exenta de la arbitrariedad de cualquier formulación analítica.

La hipótesis básica es que el saber expresa lo que socialmente un grupo o sociedad institucionaliza como real.

Saber que un árbol es sagrado no es una mera imaginación sino que un acontecimiento real para los sujetos que comparten una misma visión del mundo. La explicación mítica del origen de las cosas y de las instituciones es tan real como la observación que un médico realiza de las células de un organismo. En fin, el saber interpreta y organiza la experiencia de los sujetos y permite, a la vez, el reconocimiento de una colectividad en una misma noción de realidad.

Pero la relación y experiencia que los sujetos tienen con lo socialmente establecido como realidad no es homogénea. Hay realidades distintas, experiencias de significación diferentes, planos de la realidad, casi opuestos y el paso de un tipo a otro no deja de estar sometido a complejos sistemas de control y de interpretación social.

Por ejemplo, la diferencia que se hace en nuestras sociedades entre lo público y lo privado, lo político y lo cotidiano, lo profano y lo sagrado dan cuenta de realidades distintas como también de prácticas y normatividades diferentes. Cada una de ellas definirá su propio saber el que presentará una lógica y pertinencia adecuada para cada uno.

Por otra parte, en una sociedad heterogénea como la nuestra la distribución desigual de los bienes materiales y simbólicos obliga a pensar los procesos de producción y transmisión de saber como modos particulares de ejercicio y reproducción de estructuras de poder.

Los conocimientos que contribuyen a comprender y explicar los hechos tienen una dimensión de poder a través de la cual los grupos sociales disputan sus maneras de interpretar y fijar los límites de lo real, posible, o, en otras palabras, de lo legítimo y normal.

(1)

(1) Los trabajos de P. Bourdieu resultan ser claves para comprender la relación entre sentido y poder. Ver por ejemplo: P. Bourdieu: Le sens pratique. París, Ed. Minuit, 1980. Por otra parte y situados en el contexto chileno es interesante la reflexión de N. Lechner: La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado. Santiago, FLACSO, 1984.

Los procesos de aculturación constituyen un buen ejemplo de este tipo de problemas. En efecto, los contactos entre grupos y la dominación posterior de uno sobre otro conlleva siempre el predominio de una versión de lo que se considera válido y real. Así, a través de un proceso lleno de tensiones lo que un grupo acumuló como saber colectivo puede pasar a ser falso y erróneo al quedar subordinado a una visión de mundo impuestas por un grupo dominante. (2)

Procesos similares es posible apreciar cuando se consideran las relaciones que tienen ciertas formas de conocer y de interpretar con las relaciones de género y de clase en una sociedad como la nuestra.

Varios estudios de la literatura feminista reciente nos muestran cómo el patriarcado supone también un lenguaje y un estilo de interpretación donde la problemática del género ha estado ausente. El conocimiento oficial es construido desde una perspectiva masculina y esta deja a la mujer fuera de muchas dimensiones de la vida social. Por ejemplo, la mayor parte de los tradicionales estudios sobre familia analizaron el problema de los roles como una mera cuestión de relaciones interpersonales sin considerar la dimensión del trabajo cotidiano y reproductivo de la mujer. Así, se constituyó un conocimiento que interpretó la realidad familiar manteniendo oculta o ignorada una dimensión clave para la perspectiva de la mujer: El trabajo doméstico (Dorothy Smith, 1985).

(2) El tema ha sido trabajado por diferentes autores. Entre ellos deben subrayarse dos textos referidos a la conquista española. Miguel León Portilla: El reverso de la conquista. México, Ed. Joaquín Martiz, 1980. M. Tzvetan Todorov: A conquista de America; a questao de outro. S. Paulo, Martins Fontes, 1983.

Por otra parte, no es un misterio pensar que las relaciones entre clases y grupos sociales también están mediadas por ciertas formas de interpretar y de conocer la realidad. Esto llega a tal extremo que, lo que es real y válido para un grupo social puede ser irreal e ilegítimo para otro. Quien esté más cerca del poder podrá hacer prevalecer su propia interpretación sobre las otras. (3)

Un buen ejemplo para estudiar este tipo de relaciones lo constituye el sistema formal de educación. Como señala Berstein (1977) el estudio del currículum, de la pedagogía y de las formas de evaluación son aspectos claves para analizar los conocimientos que se consideran legítimos de transmitir y de controlar.

Para este autor la forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye y evalúa el conocimiento que transmite el sistema educacional dará cuenta de la distribución del poder y de los principios de control social que operan en momentos históricos determinados.

El razonamiento puede extenderse hacia otros campos e instituciones de la sociedad donde la transmisión de conocimientos se encuentra mediada por relaciones desiguales de poder. Por ejemplo, la extensión agrícola y de asistencia técnica, las relaciones médico paciente en un policlínico periférico; y toda la política social de las agencias del estado, entre otros.

(3) Tal afirmación no nos debe hacer perder de vista las relaciones que existen entre los discursos de los actores que pertenecen a posiciones sociales diferentes. Hay temas nacionales y construcciones colectivas que permiten las interpretaciones particulares. Este es uno de los temas de la construcción de hegemonía en la sociedad. Ver: J.E.García-Huidobro y S. Martinic. Cultura popular: Propositiones para una discusión. Santiago, CIDE. Documento de Trabajo N° 7, 1983.

En estos casos existirá la tendencia a legitimizar un cierto tipo de saber o de conocimientos que, a la vez, define y controla lo que se considera "realidad", "problema" o "salud", etc. en un grupo social determinado. (4)

Tomando en cuenta lo planteado proponemos la distinción de dimensiones de saber popular como un ejercicio útil para comprender los procesos diferentes a través de los cuales este se constituye y reproduce. Dos criterios nos parecen claves para construir conceptualmente estas distinciones.

El primero distingue un conocimiento empírico vinculado a la solución de problemas concretos de aquel saber que da cuenta de principios de pensamientos más abstractos y elaborados. En el fondo separa dos dimensiones de cualquier unidad de conocimiento. Por un lado las categorías a través de las cuales se expresa y comunica y, por otro, la organización o marco conceptual que le da sentido. La primera dimensión siempre es más evidente porque se enuncia casi con la misma práctica. A esta la llamamos **saber cotidiano**. La otra, en cambio, alude a principios no explícitos pero asumidos por quienes comparten una misma manera de ver e interpretar las cosas. Alude a los supuestos en los cuales se funda la reciprocidad interpretativa de los sujetos. Esta dimensión será denominada **saber elaborado**.

El segundo criterio considera el grado de conformidad de los conocimientos con una visión de mundo más amplia y compartida del grupo social. Siguiendo el razonamiento de Mary Douglas (1978) asumimos que los conocimientos e interpretaciones de los sujetos suponen categorías, principios de clasificación y de pensamiento socialmente compartidos.

(4) C.R. Brandao reflexiona este tema para el caso de la Educación Popular. Ver: Brandao, C.R. "Estructuras sociales de reproducción del saber popular". En: Hernández I. (comp.) Saber Popular y Educación en América Latina. Bs. Aires, E. Búsqueda - CEAAL, 1985. pp. 67 - 102.

De este modo el conocimiento y las relaciones de saber permiten a los grupos actualizar sus nociones sobre la realidad recreando su integración y cohesión. En este caso hablamos de un tipo de conocimientos donde prima una **racionalidad colectiva**, el interés del grupo por sobre la del individuo, el orden y la estabilidad por sobre el cambio y la innovación.

Pero también existen conocimientos donde la influencia del grupo es distinta. Hay formas de interpretar y de clasificar la experiencia de una manera más alejada del pensamiento colectivo produciéndose un conocimiento particular cercano a los intereses privados de grupos o individuos al interior de una comunidad. Esta dimensión nos permite pensar la producción de diferentes formas de interpretar. Da cuenta del momento de elaboración crítica de los individuos frente al pensamiento y conocimiento que se considera válido e integrativo a nivel social. Refiere a la ruptura con lo que se ha definido como obvio y natural.

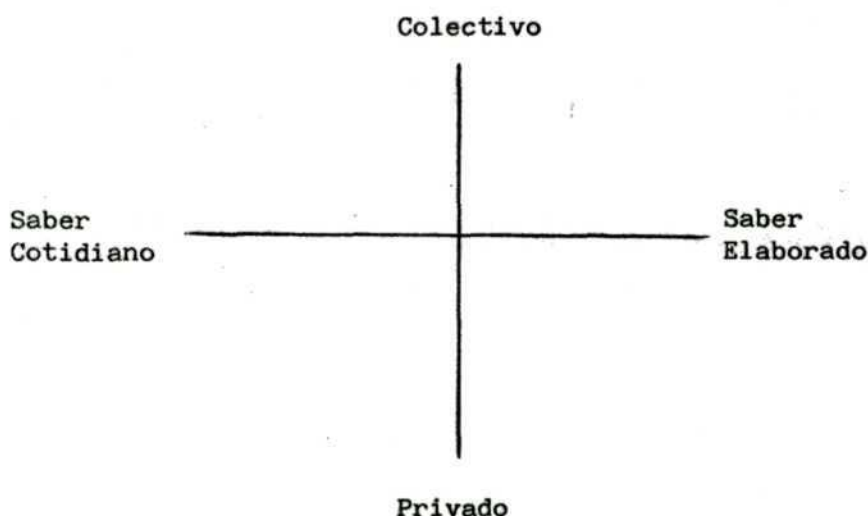
Esta escisión puede conducir a dos tipos de procesos. El primero refiere a la elaboración de interpretaciones y conocimientos que disputan los sentidos hegemónicos. En este caso los grupos no pierden su relación con lo colectivo en tanto apelan a él para construir el consenso que permite organizar la cultura sobre bases diferentes.

El segundo, en cambio, conduce a la completa privatización de las categorías y formas de pensar. En este caso, como dice M. Douglas (1978) los sistemas de clasificación y los conocimientos por coherentes que sean impiden al sujeto comunicarse con los demás acercándose a lo que cada sociedad define como locura.

Resumiendo, estos dos criterios pueden imaginarse como ejes que, al cruzarse, generan diversos tipos

de relaciones produciendo campos en los cuales el trabajo que se hace en torno al saber es diferente.

En un sentido horizontal trazamos el eje que da cuenta de las dimensiones cotidianas y de la organización más profunda del conocimiento. En un sentido vertical ubicamos el eje que alude al carácter colectivo o privado de los conocimientos que circulan, reproducen y elaboran al interior de una comunidad. Surge así la siguiente figura.



Esta representación permite visualizar un amplio espectro de relaciones. Conceptualmente se trata de superar un análisis reduccionista privilegiando el relevamiento de variables diferentes que ayudan a comprender las características que asumen ciertos tipos de conocimientos al interior de un grupo o comunidad.

Un primer campo de relaciones se encuentra al interior de cada eje. En efecto el saber cotidiano también da cuenta de una organización conceptual aunque ésta presente grados de elaboración y explicitación diferentes. Del mismo modo, la elaboración crítica de conocimientos e interpretaciones integrará respuestas compartidas colectivamente manteniendo con la tradición una relación recreativa y no sólo la ruptura.

El segundo grupo de relaciones se encuentra en los campos que genera el cruce de los criterios considerados. Por ejemplo, es posible identificar un tipo de saber cotidiano que responde a la lógica de la comunicación e integración colectiva. Este sería distinto de un conocimiento más elaborado (sabiduría) que está más cerca de la especialización de individuos en una comunidad.

Por otra parte, en cada uno de estos campos existirán agencias, procesos y mecanismo de producción y reproducción de saber que requieren ser estudiados con particularidad.

Del mismo modo es posible pensar en una serie de factores estructurales que inciden en la constitución y recreación de ciertas formas de interpretar. Por ejemplo, el tipo de integración de los grupos a la sociedad mayor; el avance de la urbanización, de la división del trabajo, el tipo de poblamiento y sistema productivo son, entre otros, factores que inciden en la necesidad de producir y reproducir cierto tipo de saber al interior de una comunidad.

Esta ponencia no tratará en profundidad todas las relaciones planteadas. Nos mantendremos, más bien, en el campo de cada uno de los ejes desarrollando con más extensión las cuatro dimensiones señaladas en la figura.

II. SABER COTIDIANO Y SABER ELABORADO

Cualquier hecho o situación de la vida social es interpretado a través de ciertas categorías que, a su vez, se organizan en una estructura conceptual.

Este conocimiento - socialmente compartido - configura lo que sabemos de las cosas y, al mismo tiempo, tiende a construir de una cierta manera la realidad (Chateau, 1983).

Todo el saber acumulado de un grupo no siempre es coherente ni tampoco obedece a los mismos principios de organización. Hay realidades y conocimientos que responden a lógicas diferentes. Así, habrá un tipo de saber propio de la vida cotidiana y que es necesario para la reproducción social del sujeto y de su grupo y otro tipo de conocimiento que da cuenta de cuerpos más abstractos y elaborados (Usualmente es lo que se denomina sabiduría popular). Entre ellos existen relaciones pero, socialmente, guardan para si una particular especificidad.

A continuación nos referiremos a estas dos dimensiones. Al mismo tiempo intentaremos subrayar aquellas mediaciones que relacionan estos dos puntos entre los cuales transitan diversas formas de interpretar y de clasificar la experiencia social de los sujetos.

1. Saber Cotidiano

Esta dimensión da cuenta de los conocimientos, manera de comprender y de interpretar que cotidianamente resultan ser necesarios para un adecuado desenvolvimiento social. Es el acervo de conocimientos que, garantiza la reproducción y producción del mundo social al cual se pertenece.

Este conocimiento proporciona un conjunto de objetivaciones, certezas y parámetros que permiten al sujeto comprender su experiencia y, aún más, hacerla inteligible para los demás. Es un conocimiento compartido que se produce y sigue siendo real en tanto permite un reconocimiento colectivo.

El saber, desde este punto de vista, resulta indispensable para otorgar sentido e interpretar las experiencias y de él se deriva no sólo una manera de pensar sino que también una manera de proceder. (Ochoa, 1976: 55).

Gramsci habla de un sentido común cuyo mérito es el de identificar "la causa exacta y simple al alcance de la mano" (Gramsci, 1975: 33). Agnes Heller (1977) prefiere el concepto de saber cotidiano y Berger y Luckman (1978) el de sentido común. En lo sustancial se alude a lo mismo: al saber o conocimiento intersubjetivo, implícito y en cuyas certezas se encuentran los parámetros para codificar y decodificar las interacciones que los sujetos establecen entre sí y con la naturaleza.

Fundamentalmente es un conocimiento que trasciende al individuo como particular. Es un saber, según Heller (1977), independiente del patrimonio de un solo sujeto y corresponde, más bien, al saber de una época o de un estrato social que debe ser interiorizado,

para que los sujetos se desempeñen adecuadamente en el mundo social al que pertenecen. Está así más cerca de lo colectivo que lo privado.

Por ello, adquiere también un carácter de **normativo** en tanto hombres y mujeres debe apropiarse de él para formar parte de un determinado "sistema de conformidad" (Brunner, 1981: 62). El saber, así constituido, permite la integración de todos los sujetos a un mismo lenguaje, modo de pensar y de obrar (Gramsci, 1975).

Por ejemplo, el conocimiento que importa al sujeto para realizar su práctica productiva puede ser interpretado como saber cotidiano.

El manejo de los instrumentos, el conocimiento del ciclo de la naturaleza, de las enfermedades de sus animales, de las reglas de intercambio y del trabajo asociado son sólo algunos aspectos de lo que un campesino necesita para reproducir socialmente sus condiciones de existencia.

Por otra parte, si una persona no conoce el funcionamiento de su comunidad, el sentido y las obligaciones que impone la jerarquía existente, difícilmente podrá ser percibido como un individuo que forma parte de ella. En fin, la normatividad de las lealtades, la solemnidad y sentido de las celebraciones, las obligaciones de los hombres y de las mujeres, las disciplinas y la moral prevaleciendo pueden ser leídos como hechos que descansan en un conjunto de supuestos y de conocimientos que el sujeto debe interiorizar.

El saber cotidiano, en gran parte precede al sujeto. Existe con anterioridad y por ello es asumido como verdad, como certeza básica.

Saber que el conocimiento cotidiano es verdadero no alude sólo a un juicio de tipo cognitivo,

también dicha afirmación implica un momento ético (Heller, 1977: 377). Numerosos ejemplos muestran cómo la sabiduría del pueblo expresada en dichos, refranes, moralejas o conocimientos específicos implican no sólo un "saber hacer" sino que también un "debe hacerse así". Aún más, existen verdaderos sistemas de control y de corrección en la aplicación del conocimiento adquirido.

El saber cotidiano está estrechamente vinculado a la acción y a la práctica de los sujetos. En tal sentido es un saber inmediato (Pozo, 1983), que permite resolver problemas prácticos no constituyendo un orden propio o autónomo de los hechos o cosas a los cuales se refiere (Heller, 1977: 333).

Es así un saber adecuado para el desempeño concreto y, como tal, se produce y actualiza a través de la experiencia. Este conocimiento se fundamenta en la empiria, "en el experimentalismo y en la observación directa" (Gramsci, 1975: 33) y en ello radica su validez.

Gran parte del saber médico popular o de la práctica productiva de un campesino se fundamenta en la empiria. Sólo una experiencia práctica que demuestre lo contrario podrá alterar el conocimiento que ha circulado tradicionalmente en la comunidad.

Esta vinculación tan estrecha con la práctica produce varios cuerpos de saber pocas veces relacionados entre sí y una diversidad de conocimientos necesarios para distintas situaciones, regiones, grupos y estratos sociales. El saber cotidiano resulta entonces indisoluble de aquellas estructuraciones que definen los límites en el cual se desenvuelve la práctica social de los sujetos. Así como el saber necesario de un pescador es muy distinto al de un obrero industrial, mayor distancia habrá entre el acervo de conocimientos de las clases subalternas y el de las hegemónicas en una sociedad determinada.

Esto nos permite pensar en la existencia de conocimientos que están más cerca de la dimensión privada señalada por el eje vertical.

Al interior del sector popular también existe una división social del saber necesario. La división del trabajo y las atribuciones sociales que generan jerarquías internas inciden en la producción de diversos saberes especializados.

Por ejemplo, el saber de un artesano puede adquirir tal grado de complejidad que para acceder a él se requiere de un largo entrenamiento. Toda la colectividad no necesita de ese conocimiento para reproducirse cotidianamente.

Lo mismo ocurre con el conocimiento especializado de un machi, de un curandero o de aquel saber que se atribuye a "un principal", a un anciano, a aquellos sujetos a los cuales se recurre para dirimir disputas y conflictos comunitarios. Socialmente se reproduce la función de tales personajes pero no circula en toda la comunidad el saber que se le atribuye. Tal acceso estará socialmente controlado y reservado sólo para algunos miembros de la comunidad.

Por otra parte este conocimiento no debe ser entendido como algo estático y exento de una permanente recreación.

Lo que debe saber un grupo social en una época es distinto a lo de otra. Por ejemplo, producir en una tierra deteriorada y sometida a un intercambio desigual con el mercado obliga a utilizar un conocimiento técnico no pertinente ni necesario en una época donde las condiciones eran distintas.

La práctica otorga historicidad al conocimiento cotidiano aunque cuerpos importantes de éste permanezcan casi inmutables.

Hay un saber que resulta socialmente adecuado en circunstancias, lugares y tiempos determinados. Esto le otorga **relevancia** a determinados cuerpos de conocimientos y otros, en cambio, pueden quedar olvidados o en la memoria ya que han perdido su pertinencia.

Pero, por otro lado, este tipo de conocimientos también se transforman a veces a través del contacto e interrelaciones que tienen los grupos sociales al interior de la sociedad. No importa tanto su origen como la apropiación y uso que de él haga como colectividad.

A veces un cuerpo de conocimientos, una certeza o un rasgo cultural del pueblo puede haberse originado en otra clase o en otra época. Pero permanece en la subjetividad y no como una mera supervivencia sino que como un contenido que ha sido resignificado, adquiriendo una nueva función (Lombardi Satriani, 1978: 68) ya que tal disposición ha resultado ser adecuada para el desempeño concreto de los sujetos. Como dice Gramsci, los rasgos se hacen populares en tanto se conforman "a la manera de pensar y de sentir del pueblo".

En resumen, el lado izquierdo de la figura que hemos construido nos da cuenta de la existencia de un saber que descansa en verdades y certezas compartidas no siempre explícitas y elaboradas en toda su profundidad.

Es un conocimiento colectivo en tanto consiste en objetivaciones, verdades y certezas que permiten la integración y reciprocidad interpretativa de los sujetos.

Pero también hay regiones y cuerpos de este saber cotidiano más cercano a la lógica privada en tanto responde a los conocimientos propios de grupos y sujetos especializados al interior de una comunidad.

En ambos casos hemos puesto énfasis en su instrumentalidad y en la validación que adquieren a través de la práctica.

Pero el tema no se agota en esta dimensión. También el saber trasciende los ámbitos de la empiria y de la instrumentalidad convirtiéndose en un cuerpo autónomo estructurado lógicamente. Esta dimensión es la que pretendemos analizar con el concepto de sabiduría popular.

2. Saber elaborado

En el saber que resulta necesario para la vida cotidiana es posible identificar conocimientos que descansan en una elaboración que trasciende lo necesario para la vida práctica. Van más allá de lo que se interioriza como certeza pre-establecida.

Hay así cuerpos de saber que tienen una autonomía con respecto a la práctica y a las cosas que refiere. Existe una elaboración que, por encima del conocimiento cotidiano, reconstruye y ordena la experiencia de acuerdo a ciertas reglas y principios de pensamiento.

Reservamos el término de saber elaborado para aquellos conocimientos que presentan un grado de sistematización cuyos principios y reglas aluden a metódicos sistemas de indagación.

Este saber resulta adecuado no sólo para enfrentar problemas y acontecimientos en circunstancias determinadas sino que las trasciende, constituyendo verdaderos principios de orden más general que resultan ser válidos en diversas condiciones y momentos de la práctica social de los sujetos.

La legitimidad que adquiere radica en su racionalidad constituyendo verdaderas proposiciones lógicas frecuentemente elaboradas al margen del saber oficial y de su cientificidad.

Aún más, este conocimiento no sólo tiene una estructuración lógica sino que responde a un sistema global de comprensión, donde lo que se sabe sobre una cosa o fenómeno se relaciona y compara con otros integrando tales hechos en un sistema cognoscitivo más amplio.

Como bien plantea Agnes Heller (1977), en el conocimiento cotidiano también existe un espacio donde se generan actitudes que favorecen la reconstitución e interpretación de la experiencia en un plano más abstracto y totalizador.

La duda frente a lo que existe y lo prefigurado; la contemplación y goce estético; la descripción de cualidades de las cosas y de los hechos; la clasificación y el experimento son actitudes **teoréticas** presentes también en la vida cotidiana y que favorecen la producción de un tipo de conocimiento que recurre a principios más generales de síntesis y coherencia.

Entre los pueblos "primitivos", y así lo han demostrado numerosos estudios antropológicos, existe un conocimiento acumulado que tiene una estructura racional y que ha sido producido a través de la experimentación del control y de la comparación. (5)

(5) Entre otros destacamos los estudios clásicos de Levy Bruhl (1947); Radin (1960) y Levi-Strauss (1965).

Malinowski, por ejemplo, plantea la existencia de una ciencia entre los pueblos ágrafos fundada en un sólido cuerpo de reglas y conceptos. Tal conocimiento se apoya en la experiencia y es derivada de ella mediante un proceso lógico.

Un indígena - agrega este autor - al construir su canoa "no tiene solamente el conocimiento práctico de la flotación, de la potencia, de la palanca, del equilibrio (...) no sólo tiene que obedecer a estas leyes cuando está en el mar sino que ha de tener en la mente los distintos principios también cuando construye la canoa" e instruye a sus ayudantes en ese conocimiento en el momento de la fabricación. (Malinowski, 1948: 163)

Los conocimientos de las culturas "primitivas" tenían sobre astronomía, navegación, agricultura, sistemas de irrigación, medicina y cálculo, entre otros, constituían verdaderos sistemas de interpretación, de explicación y predicación fundadas en rigurosos métodos de observación e inferencia.

Aún más, en este tipo de sociedades es posible identificar conocimientos filosóficos que respondían a las preguntas del ser de las cosas y del sentido del hombre levantando la duda ante una cosmovisión religiosa que permeaba la cultura de una sociedad entera. Tal es el caso, entre otros, de los sabios nahuas en el antiguo México. (León Portilla, 1979).

Entre los sectores subalternos de la sociedad, y reconociendo una heterogeneidad de prácticas de producción y reproducción de saber, es posible identificar un tipo de conocimiento que también presenta una estructuración lógica y que descansa en sistemas amplios de comprensión de los fenómenos.

Como dice Brandao (1983), estos conocimientos aunque no siguen de la misma manera los principios de las ciencias oficialmente establecidas no dejan de

poseer una estructuración lógica y ser, para sus usuarios, productivos y eficaces. Este conocimiento responde así a estructuras de causalidad propias (Fals Borda, 1981), a particulares reglas de organización y de justificación. (De Witt y Giannotten, 1983).

Constituyen un tipo de saber en el cual es posible identificar enunciaciones, conceptos y series de elecciones teóricas. No son conocimientos "amontonados los unos junto a los otros, procedentes de experiencias, tradiciones o de descubrimientos unidos solamente por la identidad del sujeto que los genera". (Estrella, 1978: 22). Por el contrario ellos permiten construir proposiciones coherentes y desarrollar descripciones más o menos exactas.

El ejemplo que se nos evidencia con más claridad sobre este tipo de saber es el que alude a la medicina popular.

Existe un saber médico, que se fundamenta en conocimientos del cuerpo y en una concepción de las enfermedades y trastornos psíquicos que descansa en supuestos, conceptos y explicaciones coherentes. No se trata sólo de un conjunto de recetas empíricas que circulan oralmente sino de principios que generan un tipo de práctica reconocida socialmente como eficaz.

Los fundamentos y sentidos de este sistema de conocimiento han sido estudiados por diversos autores (Fernández, 1977; Foster, 1978; Estrella, 1978; entre otros). No sólo se reconoce su importancia como sistema paralelo a la concepción médica oficial sino que como conocimiento que también interactúa con él. (Menéndez, 1981).

Otro ejemplo de este tipo de saber es el que deriva de las prácticas productivas agrícolas de campesinos e indígenas en América Latina.

En condiciones de subsistencia y de relaciones desiguales en el intercambio con el mercado, se desarrollan verdaderas estrategias que se orientan a maximizar los pocos recursos disponibles con el fin de garantizar la sobrevivencia. La evaluación que se hace de los recursos disponibles, de la calidad de la tierra, de las condiciones climáticas, etc. descansa en un conocimiento que va más allá de la mera repetición de las prácticas conocidas e interiorizadas.

Por ejemplo, como es sabido, existe toda una concepción y racionalidad tras el funcionamiento de las economías agrarias andinas. El aprovechamiento múltiple de distintas zonas ecológicas requiere un manejo paralelo de varios ciclos de producción agropecuaria. Esto es posible gracias a la existencia de instituciones de cooperación y de cuerpos de conocimiento muy específico de cada habitat y en cuya transmisión descansa la reproducción de la colectividad. (Murra, 1975; Golte, 1980).

Una conclusión similar se desprende de varios estudios que analizan los principios y fundamentos en los cuales se sostiene el empleo de ciertas tecnologías entre campesinos en el país. Estos poseen un corpus de "conocimiento científico técnico" que opera como ordenador de ideas y recurso práctico. Aún más, como dice Baraona, constituye un verdadero paradigma sustancial a la definición misma de campesino (6).

Factores como los que se han señalado inciden en la necesidad que tiene una colectividad de transmitir todo un saber tecnológico acumulado para garantizar sobrevivencia.

(6) Baraona, R. "Propuesta de un paradigma para el estudio de la Agricultura Campesina". Ponencia presentada al Seminario Problemas metodológico-Educativos de los programas de apoyo campesino. Santiago, PIIIE, 14 - 17 enero, 1986.

En fin, es posible agregar diversos ejemplos que trasciende el conocimiento instrumental y que aluden a las artes, la historia y otras dimensiones de la vida social donde es posible encontrar estos núcleos de saber elaborado, más generales y sustentados en un sistema global y lógico de comprensión.

La existencia de una racionalidad y de principios que fundamentan a este tipo de saber dan cuenta de una forma propia de elaboración de conocimientos como también de procesos particulares de resignificación y apropiación del saber producido fuera de tales sistemas de comprensión.

Por lo general, la actualización y comunicación de este tipo de saber suele caer en la responsabilidad de ciertos individuos de la comunidad. Cada grupo tiene sus propios sabios y actividades que desarrollan un pensamiento elaborado y están más cerca del manejo y control del mundo simbólico del grupo.

Por otra parte, el contacto entre grupos y la apropiación de conocimientos producidos fuera de la comunidad también tienden a producir grupos especializados que, a la vez, generan cambios en ciertos conocimientos. Es el caso, por ejemplo, de la estrategia de muchos proyectos de desarrollo local. Se espera que los monitores e individuos capacitados difundan un nuevo tipo de conocimientos al interior de la comunidad. (7)

(7) Sin embargo muchas veces esto no ocurre, porque el conocimiento adquirido se asume como una habilidad que otorga poder al interior de la comunidad. Por eso tiende a mantenerse como una sabiduría privada.

III. LAS MEDIACIONES SOCIALES DEL SABER

Corresponde ahora mirar el saber popular desde otra perspectiva. Esta articula y da sentido a las dos dimensiones ya tratadas y resulta inevitable considerar al situar históricamente los procesos de producción, circulación y apropiación de conocimientos entre las clases subalternas.

De acuerdo a la figura anterior (p. 17) esta perspectiva corresponde al eje vertical y representa dos tipos de procesos estrechamente vinculados entre sí.

Por un lado, aquellos a través de los cuales el saber participa de la reproducción de estructuras de pensamiento y formas de interpretar definidas socialmente.

Por otro, los que producen un saber más cercano a la lógica de grupos al interior de una colectividad. Esta dimensión da cuenta de los sistemas privados de comprensión donde los conocimientos juegan un rol clave en la demarcación de límites simbólicos y culturales de individuos y juegos frente a los demás.

La primera dimensión ubicada en la parte superior, da cuenta de las disposiciones colectivas y de la matriz conceptual que une al habitante con su comuni-

dad (M. Douglas, 1978). En este extremo hay un predominio del grupo sobre el individuo.

La segunda dimensión, en cambio, da cuenta de conocimientos que se producen en condiciones de mayor heterogeneidad social con un menor peso de la estructura social y su sistema de control sobre el individuo y el grupo. La primera dimensión nos permite subrayar las estructuraciones que generan ciertas formas de conocer e interpretar. La segunda permite subrayar la importancia del momento de elaboración y la heterogeneidad de interpretaciones que se constituye desde la práctica social de los sujetos.

Tradicionalmente se ha puesto énfasis en una u otra dimensión.

Algunos han privilegiado el análisis de las relaciones que generan ciertas formas de interpretar. Desde este punto de vista se centran en la gramática que estructura las interpretaciones y conocimientos de la realidad. Tal es, por ejemplo el énfasis puesto por la tradición estructuralista.

Otros, en cambio, ponen especial atención en las particularidades de las construcciones interpretativas de individuos y grupos en medios sociales específicos. Se valora el conocimiento local y la perspectiva desde la cual se crea y socializa la originalidad interpretativa. Por ejemplo, los estudios emicos y la mayoría de las historias de casos y de vida.

Tales énfasis, constituyen sólo versión parcial de una relación compleja. Los conocimientos e interpretaciones no son una mera ejecución de lo dispuesto por estructuras clasificatorias que se imponen al sujeto ni tampoco son producto de la originalidad individual.

La tarea consiste en analizar la especificidad de las dimensiones planteadas sin perder de vista sus relaciones. Autores tales como Bourdieu (1980); Giddens (1983); Bernstein (1977) y Sullivan (1980) entregan importantes proposiciones conceptuales para fundar dicha reflexión.

A continuación analizaremos con más detalles las dimensiones del saber que se relevan al considerar estos criterios.

1. Saber popular y reconocimiento colectivo

El saber popular participa de un paradigma. Aún más, se entiende y produce desde un horizonte que define los parámetros en el marco del cual se desarrolla la interpretación que sobre sí misma construye y actualiza una sociedad o grupo social.

Aunque el saber popular quede reducido al conocimiento necesario de la vida cotidiana, éste también participa de estructuras mayores que le dan sentido. La necesidad de una síntesis y de una imagen unitaria del mundo que represente la coherencia más allá del quehacer práctico es un requerimiento de la vida cotidiana. (Heller, 1977: 357).

De este modo, el saber y la producción de conocimientos no se puede desvincular de las disposiciones conceptuales, de las estructuraciones de pensamiento o, simplemente, de los temas de una época, mediante el cual se conoce lo que social e históricamente es definido como realidad.

A través de los conocimientos los grupos se reconocen a sí mismo como participantes de una misma

totalidad. Esta dimensión nos permite destacar la importancia de códigos y sistemas de comprensión comunes a través de las cuales una sociedad se actualiza como tal.

La preocupación por esta dimensión encuentra un desarrollo importante en la tradición Francesa. Autores tales como Durkheim, Mauss y Levi-Strauss coinciden en el análisis de las estructuras que, objetivamente, explican las interpretaciones y acciones de los sujetos (8).

Una preocupación similar anima los estudios de Radcliff-Brown y de la escuela antropológica que enfatiza el carácter normativo de la cultura. Pensamos en autores tales como R. Benedict, M. Mead, R. Linton y M. Herkovits, entre otros. (9)

La hipótesis que hay detrás es que los esquemas de pensamiento, de percepción y de apreciación constituyen una ejecución de lo predispuesto por estructuras de las cuales el hombre no está consciente.

Por ejemplo, para Durkheim (1968) la idea misma de sociedad aludía a una **conciencia colectiva** sede de las representaciones y categorías de clasificación de los individuos. Estas últimas imponen no sólo un orden lógico sino que también las reglas y "materiales significantes con que los grupos dan sentido a sus prácticas" (Miceli, 1980: XVI).

Esta totalidad actúa coercitivamente sobre los individuos a través de la **norma** apareciendo ésta como producto de un pensamiento colectivo que confiere a las prácticas y a los conocimientos un contenido derivado del sistema (Miceli, 1980).

- (8) Levi Strauss (1971) al introducir las obras de Marcel Mauss ofrece una interesante síntesis de esta tradición.
- (9) Una revisión crítica de esta escuela se encuentra en Khan (1975) y Giménez (1982).

La eficacia de la transmisión y el consenso en la interpretación garantizan la integración y reproducción de la sociedad. Como dice Durkheim el totem individual se deduce lógicamente del totem colectivo, emblema a su vez, de la tribu.

Este tipo de procesos nos permite mostrar cómo a través de los conocimientos e interpretaciones un grupo o sociedad quiere mantener su integración y estabilidad. Se asumen ciertos principios de la realidad, como un dato dado e incontestable subordinando el yo al pensamiento colectivo. A través de este sistema común de interpretación las prácticas se hacen inteligibles para todos adquiriendo, a la vez, un sentido objetivo.

Este tipo de conocimientos tiende a desarrollarse en grupos pequeños donde existe poca diferenciación social. También están vinculados al pensamiento religioso desde el cual se derivan los principios que insistirán en la comunidad por sobre la individualidad.

Los estudios de Foster (1974) sobre el campesinado constituyen un buen ejemplo de esta perspectiva. Para este autor los sistemas de comprensión y los conocimientos están estructurados por un principio u orientación cognoscitiva que él denomina "imagen del bien limitado". De acuerdo a esto el universo social, económico y natural es percibido como un medio donde todas las cosas buscadas existen en una cantidad finita y limitada. Los bienes son siempre escasos. Este principio está presente en los razonamientos y explicaciones de los campesinos al referirse a diversas dimensiones de su práctica social.

En un punto extremo de esta dimensión es posible pensar en la existencia de fuertes sistemas de control social.

De este modo, lo que puede ser conocido y el modo a través del cual un conocimiento adquiere validez

no escapa de la administración y disciplinamiento que impone la versión hegemónica sobre el modo de conocer lo que se constituye como real.

Sin embargo, y a medida que descendemos en nuestro eje, la sociedad perderá control sobre lo que piensa el individuo; surge mayor diferenciación social, y los grupos disputan los sentidos e interpretaciones hegemónicas. Hay, en suma, mayor expresión de la diversidad.

2. El saber como elaboración privada

El extremo inferior de este eje está marcado por el predominio de las clasificaciones privadas del individuo. En su punto final es tal la particularidad que ellos hacen que el saber pierda su capacidad de comunicación.

El tipo de relaciones que señala esta dimensión tradicionalmente han sido abordadas por la perspectiva subjetivista. Weber (1969), Schutz (1974) y Berger y Luckman (1973) son algunos autores que merecen subrayarse.

La hipótesis básica es que el mundo social en que vivimos - muchas veces entendido como cultural y evidente - "no es más que un conjunto de significados intersubjetivamente producidos e intersubjetivamente compartidos" (Ochoa, 1984: 3).

Desde este punto de vista la sociedad no se entiende como totalidad sino que como intersubjetividad que tiene su origen en la acción primera del sujeto" (Ortiz, 1980: 12).

Muchos estudios antropológicos y sobre todo los fundados en el enfoque émico han aportado interesantes proposiciones sobre los conocimientos y sistemas de clasificación de los individuos. Aún más la idea de "informante único" ha sido reafirmado como una buena estrategia metodológica para comprender, por ejemplo, sistemas de conocimientos ligados al chamanismo (Reichel-Dolmatoff, 1975; Sharon, 1980).

Sin embargo no queremos quedarnos en esta expresión de la dimensión privada. Creemos importante trabajar las relaciones que tiene este conocimiento con los aspectos colectivos del saber.

Desde este punto de vista los conocimientos formarán parte de los procesos de construcción y distribución de identidades sociales.

Para el desarrollo de esta proposición son importantes los planteamientos de Gramsci (1975), como es sabido, este autor desarrolló una concepción de las clases sociales donde la mediación cultural es un factor clave.

Las clases no las concibió como totalidades ya dadas y definidas por la ocupación de lugar en la estructura productiva. Por encima puso otra materialidad - la sociedad civil - en la cual las clases se conforman como tales.

Considera a los sujetos como filósofos y por ello no sólo participan y reproducen la visión de mundo de la cual forman parte sino que pueden ser críticos de ella y creadores de su propia concepción.

Se es filósofo, agrega Gramsci, no sólo por el hecho de pensar sino que por tener una concepción críticamente coherente del mundo. (Gramsci, 1975: 12).

Los sujetos - término que lo debemos entender en su sentido colectivo - pueden ser autónomos y críticos frente a una realidad donde las construcciones sociales se han constituido en un orden natural. Niegan así la existencia de una realidad "fija por sí misma" entendiéndola en su "relación histórica con los hombres que la modifican" (Gramsci, 1975: 31).

En esta afirmación radica la posibilidad de comprender la transformación de las estructuras que condicionan al hombre. La cultura y las interpretaciones hegemónicas pierden su naturalidad para convertirse en producto social y, por tanto, objeto de discusión en la sociedad.

En los grupos subalternos de la sociedad existe un principio de **escisión** que marca la autonomía con respecto a los sistemas de comprensión y lenguaje dominante.

De este modo Gramsci niega la reproducción mecánica de las ideas y sistemas de interpretación de la cultura hegemónica para dar pie a procesos más complejos a través de los cuales los grupos sociales se constituyen en sujetos que disputan la hegemonía en la sociedad. Es decir la dirección y el consenso moral.

En este marco los conocimientos de grupos y clases adquieren un carácter orgánico en tanto constituyen el contenido de la comprensión que han construido de la sociedad y de sí mismo como colectividad. El saber desde este punto de vista, constituye un **nosotros** desde el cual se organiza e interpreta la práctica social de grupos diferentes en la sociedad.

Los conocimientos, así entendidos, constituyen un lenguaje que expresa un mundo distinto al oficial participando de una cultura potencial. Esta puede o no devenir en otra cultura hegemónica y sus rasgos pueden o no sobrevivir en una nueva situación social (Najenson,

1982). Pero representa una alternativa, una posibilidad, cuya realización final dependerá del conjunto de procesos que definen la producción de una nueva sociedad.

IV. A MODO DE CONCLUSION

Este texto ha analizado dimensiones sociales del saber popular. Para ello nos hemos basado en las relaciones generadas por el cruce de dos criterios.

El primero alude a dos dimensiones del conocimiento (cotidiano vs. elaborado) y el segundo a dimensiones sociales del saber (colectivo vs. privado). Ambos criterios generan dos niveles de relaciones. El primero alude a todas las relaciones que mediatizan los puntos extremos de cada uno de los ejes. El segundo da cuenta de los campos que se generan al cruzar los criterios mencionados.

En esta ponencia nos hemos referido al primer nivel de relaciones seleccionando algunos temas y tendencias de análisis en cada una de las dimensiones del saber.

En el texto, se entregan elementos que nos permiten producir distinciones en una noción que frecuentemente se nos presenta como realidad homogénea. En tal afirmación se sustenta la negación total del pensamiento del pueblo o su valoración exclusiva desconociendo, ambas tendencias, los complicados procesos de producción, circulación y apropiación de saber.

Varios temas hemos dejado sin tratar y que, necesariamente, deben ser considerados para abordar el problema planteado. Por ejemplo, las dimensiones del saber que aquí hemos distinguido son inseparables de los procesos de transmisión y de todas las relaciones sociales que lo producen y lo recrean. Existen principios generativos de saber que descansan en estructuraciones sociales necesarias de analizar en profundidad.

Por otra parte, temas tales como la constitución de una conciencia crítica o, aún más, los relativos al problema de la nación contextualizan en un sentido más amplio el problema que se ha abordado.

El saber popular alude así a realidades múltiples y participa, con distinto alcance y profundidad, de las particulares maneras que el pueblo tiene para dar sentido a su existencia. Todo lo que expresa, en otras palabras, resulta sustancial para la definición de lo que es real, creíble, realizable en sociedades y momentos históricos determinados.

Por lo mismo el saber no es estático ni siempre es mera reproducción o impugnación de lo establecido. Hay campos y regiones de saber que reconocen una articulación con lo nacional, con lo socialmente establecido y otros que, orgánicamente, participan de los procesos constitutivos de identidades que se perfilan con autonomía en la sociedad.

Aunque el saber popular se nos presenta como cuerpos de conocimientos dispersos y pocos integrados, ello no impide entender la particular coherencia y racionalidad que se construye desde el horizonte de la práctica social popular. El conocimiento de tales dimensiones es un imperativo para pensar el mundo desde una perspectiva distinta, que descansa en la originalidad de nuestra América Latina.

Esta es la urgencia de contar con nuevos conceptos y categorías que nos permitan comprender estructuras y formas de interpretar donde lo mágico sólo es un modo de vivir lo real.

- Berger, P. y T. Luckman (1978): La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.
- Berstein, B. (1977): Class codes and control vol. 3. Towards a theory of educational transmissions. London, Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1980): Le sens pratique. París, Ed. de Minuit.
- Brandão, C.R. (1983): "La participación de la investigación en los trabajos de educación popular". En: Vejarano G. (comp.) La investigación participativa en América Latina. México, CREFAL, pp. 89 - 110.
- Brunner, J.J. (1981): La cultura autoritaria en Chile. Santiago, FLACSO.
- Chateau, J. (1983): La evaluación como medio de conocimiento de los sectores populares. Santiago, FLACSO, documento de trabajo N° 48.
- Douglas, M. (1978): Símbolos naturales. Madrid, Alianza Editorial.
- Durkheim, E. (1968): Las formas elementales de la vida religiosa. Buenos Aires, Ed. Schapire.
- Estrella, E. (1978): Medicina Aborigen. Quito, Ed. Epoca.
- Fals Borda, O. (1981): "La ciencia y el pueblo". En: Fals Borda, O. et. al. Investigación participativa y praxis rural. Lima, Ed. Mosca Azul, pp. 19-47.
- Fernández, F.A. (1977): Antropología, cultura y medicina indígena en América Latina. Buenos Aires, Ed. Conjunta S.R.L.
- Foster, G.M. (1974): "La sociedad campesina: la imagen del bien limitado". En: Wagley Ch. (comp.) Estudios sobre el campesinado en América Latina. Buenos Aires, Ed. Periferia, pp. 57 - 90.
- Foster, G.M. (1978): Medical Anthropology. Berkeley, University of California.

- Giddens, A. (1983): Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis. London, Mac Millan.
- Gimenez, G. (1982): Para una concepción semiótica de la cultura. Ponencia presentada al Encuentro Nacional Sociedad y Culturas Populares, México, U.A.M., Xochimilco, 5-9 julio 1982.
- Golte, J. (1980): La Racionalidad de la organización andina. Lima, IEP.
- Gramsci, A. (1975): El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. México, Juan Pablos editor.
- Heller, A. (1977): Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, ediciones Península.
- Khan, J.S. (1975): El concepto de cultura: textos fundamentales. Barcelona, Ed. Anagrama.
- León Portilla, M. (1979): La filosofía nahuatl. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Levi Strauss, C. (1965): El pensamiento salvaje. México, Ed. F.C.E.
- Levi Strauss, C. (1971): "Introducción a la obra de M. Mauss". En: M. Mauss: Sociología y Antropología. Madrid, Ed. Tecnos.
- Levy Bruhl (1947): Las funciones mentales en las sociedades inferiores. Buenos Aires, Ed. Lautaro.
- Lombardi Satriani, L.M. (1981): Apropiación y destrucción de la cultura de las clases subalternas. México, Ed. Nueva Imagen.
- Malinowski, B. (1948): "El comportamiento racional". En: Martino. Magia y civilización. Buenos Aires, Ed. Claridad.
- Martinic, S. (1985): "Sabiduría popular e identidad". En: Hernández I. (comp.). Saber popular y educación en América Latina. Buenos Aires. Ed. Búsqueda - CEAAL pp. 139 - 163.

- Menéndez, E. (1981): Clases subalternas y el problema de la medicina denominada tradicional. México, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Miceli, J. (1980): "A força do sentido". En: P. Bourdieu: A economia das trocas simbólicas. S. Paulo, Ed. Perspectiva. pp. I - LXI.
- Murra, J. (1975): Formaciones económicas y políticas del mundo andino. Lima, IEP.
- Najenson, J.L. (1982): "Cultura, ideología y demicidio". En: Camacho, D. et. al. América Latina: Ideología y cultura. San José, FLACSO, pp. 51 - 82.
- Ortiz, R. (1980): Pierre Bourdieu. S. Paulo, Ed. Atica.
- Ochoa, J. (1976): Educación y organización del conocimiento. Disertación doctoral en Sociología, U.C. de Lovaina. Instituto de Ciencias Políticas y Sociales (mimeo).
- Pozo, H. (1983): Inteligibilidad y sentido del trabajo con pobladores. Santiago, FLACSO, Documento de trabajo N° , 1983.
- Radin, P. (1960): El hombre primitivo como filósofo. Bs. Aires, Ed. Eudeba.
- Reichel-Dalmatoff, G. (1978): El chaman y el jaguar. México, Ed. Siglo XXI.
- Schutz, A. (1974): El problema de la realidad social. Bs. Aires, Ed. Amorrortu.
- Sharon, D. (1980): El chaman de los cuatro vientos. México, en: Siglo XXI.
- Smith, D. (1985): Mujeres, clase y familia. Santiago, CIDE-PIIE-OISE (M.S.) traducc. Isabel Granon.
- Sullivan, E. (1984): A critical psychology interpretation of the personal world. N.York, Plenum Press.

Witt, T. y V. Giannotten (1983): "Investigación participativa en un contexto de economía campesina". En: Vejarano G. (Comp.). La investigación participativa en América Latina. México, CREFAL, pp. 225-278.

Weber, M. (1969): Economía y sociedad. México, F.C.E.

V. BIBLIOGRAFIA

documento de trabajo