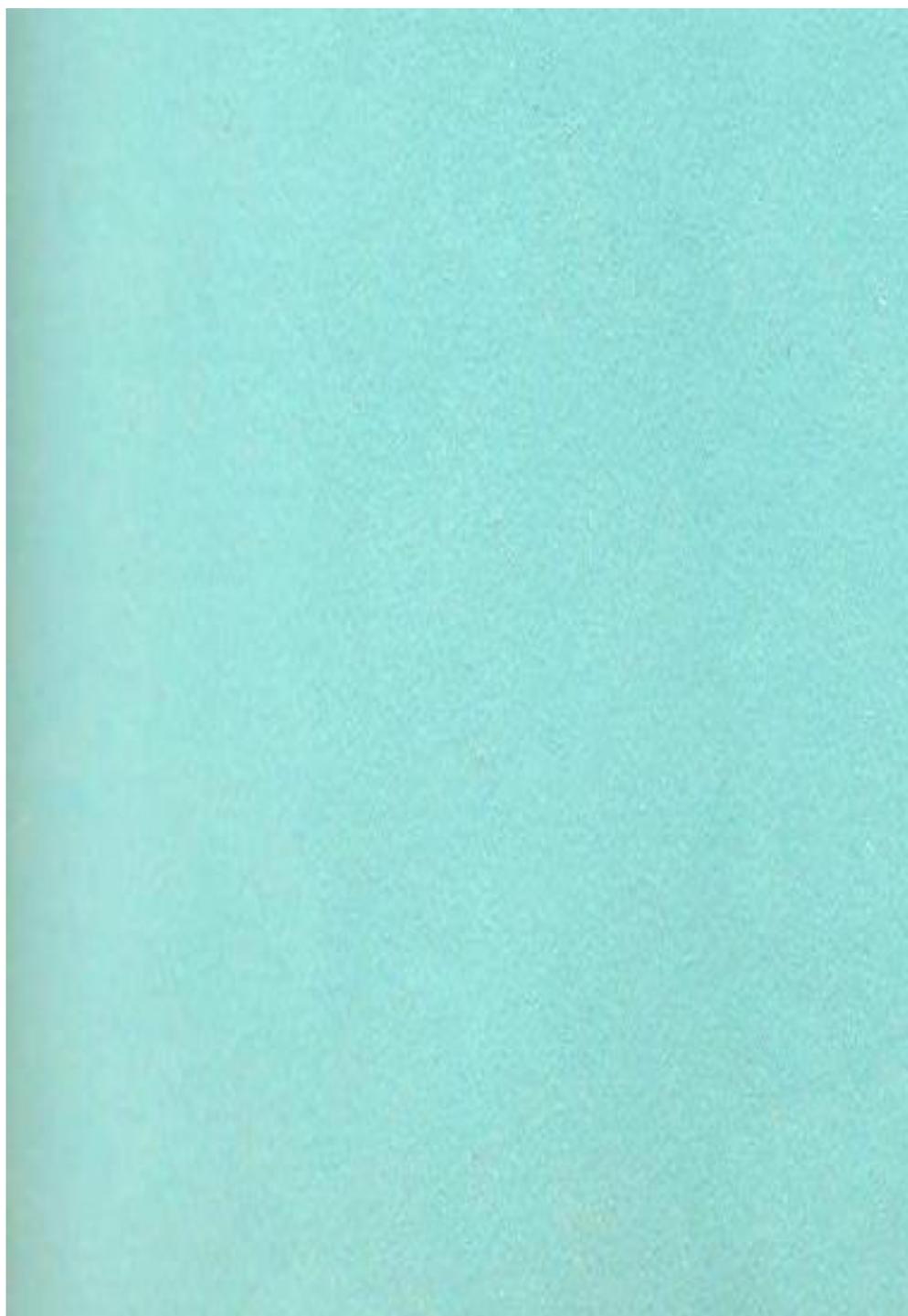




Vida de la Facultad

revista
**Educación
y Pedagogía**



Para una ciencia de la pedagogía

Lección inaugural con la cual se inició el Semestre 89-1 de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Federico García Posada

Uno siempre quisiera poder decirlo todo, cuando en un momento que se valora como solemne debe dirigirle la palabra a quienes conforman su ámbito vital.

No es posible mantener tanta distancia como para perder de vista que lo que se diga al fin de cuentas importa. Por eso también se aspira a decirlo de la mejor manera posible. No sé si vaya a lograrlo y al terminar la duda tal vez será más fuerte. Pero queda, en este caso, una carta escondida bajo mi manga, la cual utilizaré para mi propio consuelo y también a manera de disculpa: Es una lección, la primera, la lección inaugural. Tendré derecho a esperar que sea escuchada como un prólogo, que no todo se podrá decir, pues hay por delante, más que un semestre académico, una vida de trabajo. Cuando ella termine, también para mi consuelo, si no lo alcanzo, quizás todos hayamos olvidado ya lo que hoy digo aquí.

Mi interés ahora es precisar los criterios con los cuales podría ser pensable una ciencia de la pedagogía. Sólo al final pretendo darle sentido a esa ciencia probable, pero no desde la reflexión teórica que invade la primera y más extensa parte, sino desde el lugar de un ciudadano de Medellín en estos días. En otro tiempo y en otra parte, habrá otro sentido y a veces, hay tareas que no tienen ninguno.

El énfasis en la historia tiene su explicación. Es necesario reconstruir y reformular el hecho pedagógico para primero, develar nuestros prejuicios y segundo abordar desde un sistema estable de referencia el fenómeno.

Hecha esta introducción, prosigo:

Condiciones de una historia posible:

En sentido estricto toda historia es social (1). Cuando entre un punto de partida y un punto de "llegada" convencionalmente definidos se pueden detectar cambios o modificaciones en un objeto y éste no es social, no podremos hablar de la descripción, los mecanismos y el sentido de los cambios como si fueran los asuntos capitales de una historia de ese objeto sino más bien de evolución, concepto este último propio de las ciencias naturales. En un sentido más amplio y situados ya en el contexto de lo social, se puede hacer la historia de un objeto a condición de poder afirmar, sobre la base de evidencias experimentales o de una certeza teórica —esto es, que sea verosímil a la luz de criterios mínimos normales de razón en una época—, que entre "partida y llegada" el objeto conserve unidad.

Por unidad habrá que entender lo siguiente: reconocimiento explícito por una comunidad epistémica (2) de un campo de fenómenos repetitivo, exhaustivo, solidario y sistemático. La repetición tiene que ver con la presencia en -al menos- una generación de. esa comunidad o la probabilidad cierta de la prolongación atrás o adelante con respecto a la comunidad de referencia. Exhaustivo significa que el campo de fenómenos pueda contener racionalmente a todas las parcialidades fenoménicas propias lo cual exige que sea sistemático o sea que en su racionalidad, virtualmente no deje por fuera ninguno de los fenómenos presentes o probables tal que el fenómeno aislado pudiera llegar a ser comprendido en su totalidad por otro orden sis-

temático. De esta condición, la de sistema (3), deviene la idea de solidaridad entre los fenómenos en su totalidad individual, pero no necesariamente entre las partes aislables experimental o teóricamente que conforman a cada fenómeno en su totalidad (4).

Al poner a una comunidad epistémica como criterio de unidad, no se está desconociendo que por fuera de ella, en la vida cotidiana (5), pueda operar para fines prácticos una tal unidad. Pero: Primero, en la vida cotidiana y en el sentido común, no es adonde se define un saber científico ni en su posibilidad ni en su pertinencia y, Segundo, hay órdenes sistemáticos o campos fenoménicos que, si bien por una parte pueden llegar a tener un lugar en el conjunto de las preocupaciones cotidianas de manera práctica, no por ello suponen inmediatamente un saber científico y por otra parte, no todo saber científico (repetamos, entendido sobre el doble supuesto de campo fenoménico y orden sistemático) encuentra su lugar en la vida ordinaria.

Un fenómeno, así sea comprendido en su individualidad y en su totalidad, no es en sí mismo objeto histórico. Así, ah!, aja!... son expresiones si bien incorporadas a un paradigma, no por ello mismo históricos. Expliquémonos. Un paradigma no es posible como único, al contrario, se puede señalar un paradigma a condición de poder señalar más de un paradigma. En el caso de variaciones en el uso de las expresiones por parte de una comunidad, lo correcto sería hablar de la historia de aquello que define la existencia misma del paradigma esto es, el sistema de los paradigmas o lenguaje. Venimos trabajando con este tipo de ejemplos por la simplicidad y el rigor con que pueden ser trabajados al mismo tiempo. Pero se puede hacer extensivo a cualquier acción humana: el cambio económico, el vestido, la alimentación o la vida religiosa, en una palabra, a cualquier campo o categoría de fenómenos.

Antes de continuar es necesario decir que campo o categoría de fenómenos, equivale del todo a "modo de ser de lo social" u objetivación de lo social.

Historia y estructura

Fernand Braudel (6) propone la equivalencia entre larga duración y estructura. A su vez, amplía la analogía en lo que tiene que ver con la corta y la media duración a los conceptos de episodio y coyuntura. No obstante, las oscilaciones coyunturales o episódicas no encontrarían, a la larga, explicación total más allá de la estructura. Escribir la historia sería pues desarrollar o teorizar la estructura o bien, conocer las variaciones singulares de la misma según espacio, tiempo y modo.

Algunos historiadores se escandalizan por lo que pudiera llamarse una historia estructural. En Germán Colmenares (7), queda la impresión de que tal fusión no es posible por el hecho de considerar a la estructura por su intemporalidad, justamente como ahistórica. Sin embargo no es tan simple la solución. En realidad una estructura no es una cosa-del-mundo. Si nos atenemos a Levi-Strauss, una estructura es "una producción libre del espíritu". Es pues mejor decir que la estructura -o el estructuralismo- es un modo del conocer y no un modo del ser.

Al manejar la idea de estructura, es lícito incorporar en el pensamiento histórico, el principio de sobredeterminación, el cual podría describirse aproximadamente y de manera resumida, en los siguientes términos:

Un objeto histórico varía, se modifica e incluso se agota, no en virtud del azar pero tampoco de una causalidad externa. Ello ocurre en virtud de su propia dinámica y el conjunto de todas sus modificaciones posibles está virtualmente contenido en el objeto en tanto lo consideremos como una estructura. Las relaciones entre dos estructuras que entren en contacto (Vgr. dos lenguas, dos modos de producción, una mitología y una religión) no se darán caprichosamente, sino obedeciendo a su vez a posibilidades estructurales. Esto es posible, en últimas, en función de la unidad de lo humano desde el punto de vista de lo simbólico. Piénsese lo simbólico como capacidad de simbolización, como lenguaje, como construcción de lo humano en el pensamiento objetivo del ser humano mismo, en una palabra, como orden de la cultura (o de lo simbólico) por oposición o por diferencia real con el orden la naturaleza. La ley (o la causalidad) no tienen el ámbito de su ser

más allá de lo humano. Antes bien, operan en lo humano como memoria de código. Lo que haya ocurrido o pueda ocurrir, tienen lugar en el código como hechos presentes y, una vez sabidas como pasado o pura probabilidad futura, ya están incorporados al ámbito de lo simbólico y por tanto pacientes de la ley (8).

El clamor por una historia indeterminada, abierta, azarosa y contingente desde este punto de vista, no es más que una ideologización absolutista del libre albedrío o bien de su contrario: la presencia permanente de lo catastrófico en el comportamiento humano.

En el contexto de una historia estructural no desaparece el concepto de singularidad o especificidad del hecho. Antes bien, lo resalta. Es en el examen de lo singular, entendido como variante específica, en donde adquiere su brillo particular ese tipo de historia. Lo contrario sería una magnificación de lo singular como si fuera un milagro. Así, contra la idea de historia como escenario poblado por multitud de milagros, se yergue la estructura en su infinidad de variantes.

Historia como:

Una historia de los minotauros es posible. También lo es la de los ángeles y la de los fantasmas o aparecidos. Pero son posibles según el modo elegido. Por ejemplo, si el preámbulo de una de estas historias reza así con una intención realista "El primer minotauro provino del Cáucaso. Desde allí fue traído en una jaula dorada hasta las costas mediterráneas en el siglo XII A. de C..." deberemos concluir que esa "historia" podemos colocarla como un episodio en la historia verdadera, ésto es en la posible y no confundirlo con esta última. En esa historia verdadera debería decir "en la serie de las historias sobre minotauros, ocupa un lugar... la escrita en 1294 por el abate N.N." Pues entenderemos que el minotauro que historizamos es un sistema de series acerca de un significante, que sólo significa en el interior de esas series pero no hay sentido para él por fuera de la serie mayor que engloba a los animales fabulosos (así no hubiere animal fabuloso distinto del minotauro). El título debería ser: "Historia de las ideas o representaciones del minotauro". Por supuesto al decir "ideas o representaciones" estamos refiriéndonos

a expresiones o formas comunicadas efectivamente de ellas, es decir, con efectiva posibilidad de intercambio o circulación y en tanto haya quedado de ellas un testimonio o un indicio serio para su reconstrucción.

Hace muchos años conozco a mi compañero de oficina en la Universidad. A pesar de eso, no puedo afirmar exactamente qué piensa él y qué significan para él, los cuadros que la adornan. Aun cuando se lo preguntara, podría responderme según su estado de ánimo y hasta es posible que procure mentir al hacerlo. Pero de lo que no me queda duda es de que tal cuadro él lo trajo, tal lo descolgó, tal lo cambió de puesto y de tal otro dijo "me gusta mucho por recordarme la infancia". Si él, mi contemporáneo, no me da más testimonio válido, mayor cautela aún habrá que tener al poner ideas en las también ajenas cabezas de hombres pretéritos, en la presunción de que al fin y al cabo "eran como uno". No obstante, "el eran como uno" es una presunción sostenible y fuente de todas las suposiciones posibles en el terreno de la historia. El "eran como uno" equivale al "eran como otros" por ser un criterio del mismo orden: parte del supuesto de unidad de lo humano.

En realidad, la posibilidad de reconstruir el "espíritu" o la mentalidad de una época, sí bien debe tener como presupuesto obligado el rigor metódico en el tratamiento de los materiales y las fuentes, estriba más que en esto último y más que en cualquier técnica del trabajo histórico, en ese supuesto de unidad de lo humano. Por eso no deberá sorprendernos el consejo que L. Febvre le da a los historiadores, de no temer a aquellos que "educaban asus discípulos en el santo temor a la hipótesis, considerada... como el peor de los pecados contra lo que ellos llamaban ciencia" (9) y la hipótesis, fundada en la condición humana de los hechos y de los textos" (10) y así volver sobre "lo tantas veces creado por el historiador, lo inventado y lo fabricado con ayuda de hipótesis y conjeturas, mediante un trabajo delicado y apasionado" (11).

Si de la investigación histórica se quiere obtener algo más que tablas Baconianas de regularidades y de diferencias, si se quiere trascender el marco de una ciencia positiva obedeciendo a un proyecto kantiano como la definiera F. Chatelet (12) del cual no quedarían más que inmensos archivos nuevos para que los historiadores futuros los traten como a materiales vie-

jos, pero si tampoco se quiere realizar en la variante hegeliana (13) de una filosofía de la historia, construyendo un mundo total, absoluto y sistemático con pocos o muchos jirones de la historia para acomodar en él todos los hechos, deberemos entonces contar con *una historia cuya única aspiración sea clarificar nuestra propia conciencia histórica* realizada en el examen, desde aquí y desde ahora, de otros productos humanos incorporados o no en su integridad a la práctica viva del presente.

¿Clarificar? Hoy más que nunca muchos consideran inútil ese propósito. Haga, ¡Haga! es la voz que más se escucha. Con mayor razón cuando tantos se han dejado seducir por el activismo miope y dicharachero tan caro al hombre del capitalismo, es necesario fortalecer oasis de comprensión de lo humano para irradiar a todos con una pedagogía del conocimiento, a la única vía legítima de la libertad. Sobre esto no hay más que decir: o se toma o se deja.

Ciencia de la pedagogía e historia

Si Vives escribió el *De Tradendis* en el siglo XVI y Comenio su *artificium* en el XVII, en realidad no importa. Eso adquiere importancia, esto es sentido, a partir de una clara preocupación pedagógica actual en la cual sea *decible* el interés por Vives o por Comenio. Si no se puede articular este estudio con una necesidad palpitante en el marco de preguntas tales como: ¿Cuál es el sentido de lo pedagógico, de dónde viene todo esto, qué modo de ser del hombre allí se construye, cómo reconocerlo, nos estamos engañando. Saber aquello por fuera de ese marco problemático es tanto como creer que la mejor forma de preservar a los cóndores para la posteridad, es disecarlos.

En Colombia surgió desde mediados de la década pasada una elevada preocupación por la pedagogía en una doble acepción: como revalorización del maestro en la perspectiva de conformarlo o revivirlo en su ser intelectual y como reivindicación de la pedagogía en tanto saber autónomo. Desde entonces y teniendo como foco a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en Medellín, el nombre de Juan Amos Comenio volvió a escucharse. Los profesores Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto

Echeverri están íntimamente asociados a este redescubrimiento, que bien pronto se abrió a otros sectores hasta llegar, por una diligente dirección de esfuerzos, a cristalizar en el denominado movimiento pedagógico. En este horizonte han aparecido varios ensayos de corte histórico, la mayoría orientados a reconstruir el pasado educativo y la historia ideológica de la enseñanza entremezclada a veces con la historia de la institución escolar. Esto ha servido, junto con las demás actividades propias de una empresa cultural, para sentar las bases o cuando menos el itinerario mínimo del maestro como intelectual. No obstante en lo que tiene que ver con la pedagogía como saber aún sigue siendo el sentido común de los maestros con todo el bagaje de psicologismo del que está inundada la escuela, el que habla cuando nacen propuestas, oficiales ellas, de reforma de la escuela, de los sistemas de evaluación o cosas por el estilo. En otra parte he esbozado un modelo hipotético que pretende explicar en líneas generales la razón de ser "sociológica" de esta situación. Pero hay otra que tiene que ver con la naturaleza misma de la Pedagogía.

Es que ella, en sentido estricto, no es una práctica unificada en o por un saber, sino más bien un dispositivo elemental unificador de saberes fragmentarios estructurados por las más diversas contingencias histórico-políticas.

Los maestros no encuentran su lugar en "discursos pedagógicos" - escuelas de pensamiento, propuestas didácticas- más que como funcionarios. Y para iluminar su posición como intelectuales, deben avanzar a disciplinas o saberes "no-pedagógicos", así encuentren en estos últimos inspiración para elaborar nuevas propuestas didácticas e incluso proyectos pedagógicos de más amplio espectro cultural. En otras palabras desde la pedagogía no se puede analizar o juzgar una práctica. Desde la pedagogía no se puede corregir un rumbo. Desde la lingüística tampoco se aprende a hablar o a pulir un idioma, con ser que la lingüística, en tanto saber formal, ha alcanzado un elevado grado de constitución.

Pero una teoría de la pedagogía entendida como la definición de la estructura de lo pedagógico, no sólo es posible sino necesaria. La queja

formulada hace años por Maud y Octavio Mannoni acerca de la falta de referentes teóricos de la pedagogía, no se absuelve mediante la invocación de una mágica pedagogía científica, sino mediante la elaboración de una *ciencia de la pedagogía*. Es pues más la tarea para el maestro que trasciende a su condición de docente y se instala en el dominio de la investigación científica y la reflexión epistemológica -y en eso se abandona a su suerte que para el maestro funcionario de cualquier sistema de enseñanza.

En una ciencia de la pedagogía, las figuras de los pedagogos son tan útiles, como pudieran haberlo sido en la física newtoniana los artesanos de la guerra expertos en derribar muros, los niños que tumban pájaros o las mozas que escanciaban el vino en las copas. En estos casos, evidentemente "algo cae". En el de los pedagogos "algo se quiere enseñar". Es decir, una ciencia de la pedagogía no se va a construir mediante el ejemplo, la alegoría, la colección de representaciones acerca del ser o el deber ser del oficio, sino trascendiendo ese plano cotidiano de lo pedagógico para examinar la verdad contenida en la compulsión por enseñar algo o, mejor, "llevar a alguien a alguna parte".

Desde este punto de vista, es decir, como contribución al conocimiento científico de la pedagogía, una historia de la misma deberá construirse como categorización de lo pedagógico, un desentrañamiento de formaciones singulares situadas por fuera del contexto ideológico, siendo que éste deberá aislarse y categorizarse a su vez, como estructurado por demandas políticas o, si se prefiere por estrategias grupales o colectivas en el juego del poder. Pero si se cree en una pedagogía científica habría 3 posibilidades para emplear de acuerdo con este fin científicista a la historia:

1. Examinar los proyectos pedagógicos con la creencia de poder encontrar en el vasto campo de sus realizaciones en el tiempo y en el espacio, un modelo perdido en el cual se haya plasmado la pedagogía científica.

2. Examinarlos con la esperanza de conformar esa pedagogía científica mediante un precioso bordado en el cual se trataría de reunir retazos caracterizados por su acierto ante una situación pedagógica, tanto desde el punto de vista de su precisión y claridad teórica, como de la capacidad de

anticipar un resultado mediante unos procedimientos educativos-inteligibles.

3. Para señalar que aún se está en la prehistoria de la pedagogía científica y a partir de ahí demostrar la necesidad de constituir la.

Las posibilidades enseñadas serían de por sí programas diferentes de investigación. El primero hasta hoy, es descartable por cuanto nada se ha encontrado que pueda ser definido como científico, ni aún Comenio a pesar del juicio formulado por Piaget. Como ya había señalado en otra parte, resulta muy curioso no encontrar a la educación o a la pedagogía entre las ciencias clasificadas por el mismo Piaget siendo que este último exaltara a Comenio como el fundador de las ciencias de la Educación.

El segundo es más una posibilidad formal que ontológica o gnoseológica. En la probabilidad de conformar una ciencia por esta vía, si bien no se puede descartar "formalmente" no resulta muy verosímil porque no hay un caso de formación de una ciencia que haya sido posible así y, además, por parecer contradecir la naturaleza del pensamiento científico que "nunca olvida".

El tercero se levanta sobre la debilidad de los dos anteriores. Pero hay al menos una objeción lógica: ¿cómo decidir acerca de la prehistoria de algo cuando aún no se habita en la historia constituida, desde la cual se decide acerca del pasado? O bien, si es que ya se ha constituido en ciencia la pedagogía y por lo tanto desde su presente se mira -paradójicamente- a una prehistoria contemporánea *¿dónde está esa ciencia?* lo demás no pasa de ser una formulación de buenos deseos.

Pero hay que andar con cautela. En principio, una ciencia de la pedagogía no tiene que ser pensada como una ciencia aparte. En realidad, aun cuando exista la posibilidad de que haya una pedagogía autónoma, resulta más sensato iniciar su examen desde ciencias ya constituidas de eficacia probada en otras prácticas, tales como la Etnología y el psicoanálisis.

Pero su examen no podría agotarse en estos dos, aun cuando desde ellos se pueden montar observatorios privilegiados para describir y explicar los fenómenos intersubjetivos, las producciones de sentido, la reproducción de los valores y los ideales y, en fin, todos aquellos objetos inasibles para los técnicos mal denominados empíricos. Ahí tenemos todo el repertorio de disciplinas viejas y nuevas con las cuales trazar el universo pedagógico en su conjunto: desde los grandes procesos de distribución y acumulación de los productos de la escuela, según las demandas de la formación social, hasta la mecánica elemental de la producción acontecida en su interior: modalidades del discurso, regularidades estadísticas en el uso del lenguaje, sistemas de comunicación y de comportamiento. Es decir, hay que ampliar el dispositivo para la investigación básica cuyos frutos habrán de ser consumidos en la tarea de generar una didáctica ella sí científica.

Estos son, en líneas generales, los supuestos de un programa de investigaciones, y también de un "ideario pedagógico". De lo primero, darán garantía la solidez, pertinencia y rigor de los estudios y de la enseñanza que en estos claustros se imparta. De lo segundo, del ideario, la convicción, la pasión y la persistencia. La reunión de esas garantías, sin ilusiones, sin entusiasmos del momento, construirán al nuevo maestro.

Convengamos en que hoy, si algo vale la pena, debemos inventar ese maestro y esa escuela. Han pasado ya los desventurados tiempos en los que de la escuela se hablaba para escarnecerla. Cuando se profetizaban futuros optimistas a los cuales habría de llegarse por el camino del pesimismo y de la destrucción, en el fondo no se hacía cosa distinta de ofrecer un cielo cuya ruta estaría sembrada de abrojos y de espinas, reeditando así en particular versión de la política, la potencia cavernaria de un catolicismo primitivo e ingenuo, más que compañero, guía y maestro en la ruta del atraso y la incivilización. Para ese modelo de la escuela como servidora incondicional del establecimiento, no había más que unas pautas loables de comportamiento: entrar a ella sin esperanza, transcurrir por sus aulas aumentando un poco el resentimiento o el desprecio y salir al final con la satisfacción personal de haber burlado sus controles. Pocos se llaman al engaño ahora. Unos y

otros miran de nuevo a ella con inquietud y no cesamos de preguntarnos cosas como éstas:

¿Quiénes fueron los maestros de aquellos muchachos montados en el tren de la vida fácil, del machismo, que, según afirman "no nacieron para semilla" y parecen carecer del sentimiento inefable del amor a la humanidad, del respeto por la vida ajena y de alguna noción de futuro de la especie?

¿Acaso sus maestros no inculcaron en ellos esos valores supremos porque tal vez creyeron estar "haciéndole el juego al sistema"?

¿Convirtieron las aulas en parques de diversión de modo que no pudieron los alumnos comprender el sentido de la libertad basada en el trabajo, en el esfuerzo y sobre todo en la reflexión?

¿O sería que, acosados por la dolorosa evidencia de la miseria que en nuestro país expulsa a grandes masas del camino de la historia, quisieron en una compasiva actitud mitigar en parte el hambre física de sus alumnos evitándoles una dura lucha más, la lucha por la cultura, produciendo una irredenta hambre espiritual?

¿O por el contrario, fueron sus maestros cruzados del sacrificio y la crueldad y con sus prácticas exclusorias "no ayudaron de verdad" y condenaron "al baile de los que sobran" a multitud de muchachos que por no tener su segunda oportunidad se la jugaron toda en una última y fatal ruleta rusa donde el revólver no tiene una sola bala, sino un solo espacio vacío?

Pero la escuela, es cierto, no explica ella sola el panorama desolador del país y de la ciudad. Aquí se conjugan en este microcosmos, los efectos devastadores del progreso económico y también sus mejores logros. Aquí están la pobreza acuciante y una riqueza desbordada. Los instintos de supervivencia sometiendo a una presión insalvable por caminos normales y la misma vida instintiva colmada de mercancías satisfactorias. No obstante, ahí, en esos instintos, actuando sobre ellos, debería haber estado la escuela: sus enseñanzas debieron servir de dique defensivo contra sus desbordes y de instrumento eficaz para moldear en el plano individual las nuevas deman-

das del desarrollo. En parte lo logró, es cierto, pues nadie podrá decir que todo está perdido. Mas ella sí faltó en plenitud, bien porque estuvo negada de manera absoluta como posibilidad a algunos, bien porque su presencia no pudo anticipar el rigor de los tiempos que estaban por venir.

En fin, el compromiso con estas cavilaciones, la preocupación por encontrar alguna alternativa para el atraso, son después de todo el motor que impulsará a esta agrupación de profesores y estudiantes a proseguir en la tarea de construir una ciencia de la pedagogía.

Gracias.

9 de Febrero de 1989

NOTAS

1. Febvre, Lucien. *Combates por la Historia*. Ed. Ariel, Barcelona, 1970. Pag. 40

2. Kuhn define ésta como una condición de la ciencia normal.

3. Se emplea en el sentido usado por F. de Saussure en el *Curso de Lingüística General*

4. Conviene aclarar la idea de totalidad individual de un fenómeno y la posibilidad de descomponerlo en partes aislables. Cuando alguien pronuncia una palabra, ah! por ejemplo, éste es un fenómeno total reconocido en su individualidad primero como interjección, segundo como interjección distinta de oh! y por tanto del conjunto o paradigma de ese tipo de interjecciones. Pero teórica y experimentalmente ah! se puede descomponer en partes que a la vez son fenómenos de otro orden y ya no serían estudiados por la lingüística: fisiología del sonido, variaciones o vibraciones de las cuerdas vocales, transmisión neuronal de seriales. Estas partes no requieren ser solidarias de lo que llamamos el lenguaje. En cambio, ah! es solidaria de las partes o fenómenos de una lengua en particu-

lar, estudiada como campo fenoménico desde un saber lingüístico que opera como orden sistemático.

5. Heller, Agnes

6. Braudel, Fernand. *La Historia y las Ciencias Sociales*. Alianza Editorial, Madrid. 1970. Pag. 60 y siguientes

7. Colmenares, Germán

8. Lacan. *Escritos II*. Ed. Siglo XXI. Introducción al Seminario sobre la carta robada.

9. Febvre, O. C. p. 23

10. *Ib.* p.29

11. *Ib.* p.21

12. Chatelet, R *Historia de la Filosofía*. Espasa Calpe, Madrid, 1983. T.IV, p.200

13. *Ib.*